

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Título: Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:
olhares de surdos e ouvintes

Autora: Rosimêri Schuck Schmidt Hahn

Orientadora: Regina Maria de Souza

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Psicologia Educacional.

Campinas
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:
olhares de surdos e ouvintes**

ROSIMÊRI SCHUCK SCHMIDT HAHN

**Campinas
2012**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português:
olhares de surdos e ouvintes**

Autor: Rosimêri Schuck Schmidt Hahn

Orientadora: Regina Maria de Souza

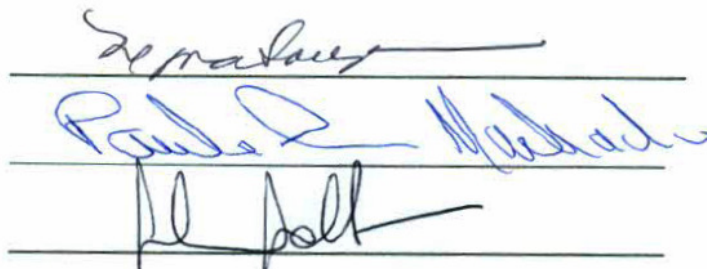
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado defendida por Rosimêri Schuck Schmidt Hahn e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 22/06/2012

Assinatura Orientadora



COMISSÃO JULGADORA:



FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

H19d	Hahn, Rosimêri Schuck Schmidt, 1966 - Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes/ Rosimêri Schuck Schmidt Hahn. – Campinas, SP: [s.n.], 2012. Orientador: Regina Maria de Souza. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Surdez. 2. Educação bilíngue. 3. Linguagem. 4. Disciplina. 5. Normalização. I. Souza, Regina Maria de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. 12-110/BFE
------	---

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês Dialogues about the school and bilingual education Libras / Portuguese: deaf and listeners looks

Palavras-chave em inglês:

Deafness
Bilingual education
Language
Discipline
Standardization

Área de concentração: Psicologia Educacional

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Regina Maria de Souza (Orientador)
Sílvio Donizetti de Oliveira Gallo
Paulo Cesar Machado
Ângela Fátima Soligo
Alexandre Filordi

Data da defesa: 22/06/2012

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: rosimerihahn@gmail.com

*O mais interessante e bonito do mundo é isso:
As pessoas não são sempre iguais... Não foram terminadas... Afinam e desafinam...
Verdade maior que a vida nos ensinou (João Guimarães Rosa).*



Disponível em: <http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/page/12>. Acesso em: 16 maio 2012.

Ao Eduardo, ao Luís Felipe e ao Raphael, pelo sentido que dão à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus e a todas as forças que nos impulsionam.

À minha orientadora, professora Regina Maria de Souza, que, mesmo sem me conhecer, aceitou orientar este trabalho. Pessoa preciosa, que cativa pela sua humildade, sabedoria, competência, ética e bom humor. Muito obrigada pela hospitalidade acolhedora, o carinho, a atenção para comigo; e pelos ensinamentos e orientações que ultrapassaram essa dissertação. A você, Regina, meu afetuoso reconhecimento.

Ao Eduardo, meu companheiro de todos os momentos, pela dedicação, pela presença, e pela atenção especial aos nossos filhos, ao longo de todo este processo. Pelo carinho e incentivos e por me fazer acreditar que era possível encarar este desafio.

Ao meu filho Luís Felipe, pelo carinho e incentivo diários. Com seu “boa noite” afetuoso, sempre recarregava minhas energias para que eu resistisse por mais algumas horas diante dos livros e do teclado.

Ao meu filho Raphael, que, mesmo dizendo que “fazer mestrado só serve para afastar as mães dos filhos”, teve paciência com as minhas ausências... e conseguia roubar um colinho quando eu estava na frente do computador. Filhos amados, obrigada pela compreensão, pelo amor incondicional, pela alegria e por me fazerem lembrar o que é realmente mais importante, no final das contas.

Aos meus pais, que, mesmo distante, sempre torceram por mim.

À Adriana, ao André e ao Rodrigo, pela amizade sincera, por torcerem por mim e pelo auxílio nos cuidados com os meus filhos nas minhas ausências.

À Lú, pela amizade e por sempre, sempre estar pronta para me ajudar. Obrigada por aguentar as minhas chatices.

Aos alunos surdos e ouvintes, sujeitos desta pesquisa, que aceitaram participar deste estudo, que muito me ensinaram e foram fundamentais na concretização deste trabalho.

Ao professor Fernando, pelo espaço/tempo das aulas de educação física que me cedeu para que eu pudesse promover o encontro dos alunos surdos e ouvintes no Fórum da Copa/2010.

Às interpretes do IF-SC, Márcia, Letícia e Zulamar.

Ao colega de trabalho Dudu, pelo auxílio nas filmagens do Fórum da Copa/2010.

Ao IF-SC e à UNICAMP, instituições comprometidas com a educação e a formação profissional, que oportunizaram este mestrado.

Aos coordenadores do Programa Minter, professor Luis Aguilar e professora Maria Clara Schneider, sempre atentos e preocupados para que cada aluno tivesse êxito em sua jornada.

À professora Ângela Soligo e ao professor Paulo Cesar Machado, por suas valiosas contribuições para o aprimoramento deste trabalho no momento institucional de qualificação.

À minha colega de trabalho e grande amiga Marilene, pelo encorajamento para que eu participasse da seleção para o mestrado e pelas sugestões na elaboração do pré-projeto. Obrigada, amiga, por estar ao meu lado nesta conquista!

À minha amiga “oriental”, Silvia, pelo incentivo, pelo seu bom humor constante e pela disposição em ajudar.

Aos colegas e amigos do meu setor de trabalho: Nina, Janete e Rodrigo, pelo carinho e pelo apoio, ao assumirem uma carga maior de trabalho com a minha dedicação aos estudos.

A toda turma de mestrandos do Minter.

Às meninas do “grupo de pesquisa”: Nelda, Letícia e Maria Alice, pela amizade, pelo carinho e encorajamento nos momentos de desânimo. Vocês foram fundamentais nesta caminhada.

À Nelda, colega que reencontrei no mestrado e se tornou uma grande amiga, pessoa corajosa, guerreira e sempre presente, que muito me tem ensinado.

À Juliê, pela sua alegria, mesmo em situações difíceis, e por me incentivar nas horas de desânimo.

Ao Humberto, pelo auxílio com a informática.

Aos professores surdos Marco e Gisele, pelos ensinamentos em Libras.

A todos os colegas do IF-SC, que me apoiaram e estimularam com suas palavras e ações.

A todos não mencionados, mas que certamente são e fazem parte da minha história, do meu trajeto e desta pesquisa, mesmo que de forma indireta e não citados nominalmente neste trabalho.

RESUMO

Apresento neste estudo, inicialmente, a constituição do projeto de educação bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* São José. Procuro analisar como alunos surdos de uma turma do Curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português e alunos ouvintes de uma turma de Ensino Médio significam a escola e como percebem o outro diferente ao seu grupo. Os dados foram obtidos através de entrevistas com quatro alunos surdos – com a participação da intérprete da língua de sinais – e quatro alunos ouvintes. Todas as entrevistas foram filmadas e realizadas individualmente com cada sujeito. Para a análise dos dados, foi realizada análise temática a partir das transcrições das entrevistas. Foram estabelecidas as seguintes categorias temáticas: Escola e estudo – para quê?; Imagem do professor; Concepção sobre a surdez, o estudar na mesma classe e a interação com o ouvinte. Teoricamente, as discussões dos dados consideraram a concepção histórico-cultural sobre língua(gem), os conceitos foucaultiano de *poder disciplinar* e *norma*, no que se refere aos mecanismos da criação dos normais e, consequentemente, dos excluídos. Os resultados indicam que, do ponto de vista do estudante, a escola é entendida como instituição normalizadora, mas, ao mesmo tempo, como lugar de humanização. Ela é percebida, pelos alunos ouvintes, como um espaço de disciplinamento e como uma etapa obrigatória e necessária para se certificar para o mundo do trabalho; e, para os alunos surdos a escola, que adota uma proposta bilíngue, representa um lugar onde eles podem se olhar como seres humanos que partilham uma língua comum e viva, fator necessário para o processo de subjetivação e para o sentimento de ser parte de uma comunidade mais ampla que a própria família.

Palavras-chave: Surdez. Educação Bilíngüe. Língua(gem). Disciplinamento. Normalização.

ABSTRACT

I present in this study, initially, the constitution of the bilingual education project of the Instituto Federal de Santa Catarina, Unicity São José. From this context, I analyze how a group of deaf students of the Course Bilingual High School and listeners students of a common class of high school mean the school and how they perceive the different one to their group. Data were obtained through interviews with four deaf and four hearing students. In the case of deaf students, we had the participation of the interpreter of sign language. All interviews were videotaped and conducted individually with each subject. For the treatment of data was performed thematic analysis of transcripts from the interviews. We defined the following thematic categories: School and study-for what?; Image of the teacher ;Design about deafness, the study in the same class and interaction with the listener. Theoretically discussions of the data were performed considering the cultural-historical conception of language, Foucault's concepts of disciplinary power and rule in relation to the mechanisms of creation of the normal and, consequently, the excluded. The results indicate that, from the stand point of the student, the school is understood as a normative institution, but at the same time as a place of humanization. While to the hearing students the school is perceived as an area of discipline and a mandatory and necessary step to certificate to the world of work, for the deaf students the school, which adopts a bilingual proposal, represents a place where they can look themselves as human beings who share a common and lively language, a factor necessary for the process of subjectivation and to the feeling of being part of a broader community than the family itself.

Keywords: Deafness. Bilingual Education. Language. Discipline. Standardization.

LISTA DE SIGLAS

AEE: Atendimento Educacional Especializado

CEFET-SC: Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina

CUT: Central Única dos Trabalhadores

DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais

ETF-SC: Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FIC: Formação Inicial e Continuada

IDA: *International Disability Alliance* (Aliança Internacional da Deficiência)

IF-SC: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina

ILS: Intérprete de língua de sinais

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS: Língua brasileira de sinais

NEPES: Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação de Surdos

NEPS: Núcleo de Educação Profissional para Surdos

MEC: Ministério da Educação

ONU: Organização das Nações Unidas

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PROEJA: Programa de Educação de Jovens e Adultos

RAC: Refrigeração e Ar Condicionado

SEMTEC/MEC: Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação

UnEd-SJ: Unidade de Ensino Descentralizada de São José

UDESC: Universidade do Estado de Santa Catarina

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

WFD: *World Federation of the Deaf* (Federação Mundial de Surdos)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Revisitando a minha história: marcas que me aproximam dos surdos.....	25
---	----

CAPÍTULO I

TRAZENDO À CENA O IF-SC.....	37
-------------------------------------	-----------

IF-SC - <i>Campus</i> São José.....	43
-------------------------------------	----

A escolha de educar pela diferença – a estruturação do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) e a criação do <i>Campus</i> Palhoça Bilíngue Libras/Português	46
--	----

CAPÍTULO II

A PESSOA SURDA E A EDUCAÇÃO BILÍNGUE	59
---	-----------

De que surdez eu falo	60
-----------------------------	----

Educação bilíngue	63
-------------------------	----

A educação bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina: uma proposta em construção	75
---	----

CAPÍTULO III

UM OLHAR SOBRE A METODOLOGIA.....	87
--	-----------

Construção dos procedimentos metodológicos.....	88
---	----

A pesquisa.....	88
-----------------	----

Os sujeitos.....	88
------------------	----

Contexto da pesquisa.....	90
---------------------------	----

O Fórum da Copa/2010.....	92
---------------------------	----

As entrevistas	95
----------------------	----

Análise dos dados	95
-------------------------	----

CAPÍTULO IV

O (RE)FLUXO DOS DADOS DA PESQUISA.....	99
---	-----------

Apresentação dos dados.....	100
-----------------------------	-----

Conhecendo melhor os sujeitos.....	100
Mudança de rota.....	102

CAPÍTULO V

DISCUSSÃO DOS DADOS..... 109

Tema I – Para que eu vou à escola? Para que eu estudo	110
Tema II – Imagem do professor.....	136
O que os alunos dizem em relação ao professor.....	161
Tema III – Concepção sobre a surdez, o estudar na mesma sala e a interação com o ouvinte	171
A (im)possibilidade de estudar na mesma sala	184

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atracando em um porto de passagem – Algumas considerações sobre a presente viagem	193
--	-----

REFERÊNCIAS..... 199

ANEXO I..... 209

ANEXO II..... 211

APRESENTAÇÃO

Revisitando a minha história: marcas que me aproximam dos surdos

*E de repente
O resumo de tudo é uma chave.
A chave de uma porta que não abre
Para o interior desabitado
No solo que inexistente,
Mas a chave existe.
Sou devedor de meu passado,
Cobrado pela chave.
Que sentido tem a água represa
No espaço onde as estacas do curral
Concentram o aboio do crepúsculo?
Onde a casa vige?
Quem dissolve o existido, eternamente existindo na chave?*

(“A chave”, Drummond, 2002a, p. 69-70)

Fiz Pedagogia porque, nos anos 80, onde eu morava (Concórdia, Santa Catarina), os dois cursos universitários existentes eram Pedagogia e Administração de Empresas. Pensar em outros cursos seria pensar em algum centro maior, e isso demandava gastos altos, poder aquisitivo de que minha família não dispunha, mas, de qualquer forma, também não me autorizariam a morar tão longe sozinha – eu era jovem e mulher... Porém, estudar era meu objetivo, não queria ficar sem estudar. Então fiz o que era possível.

Formada e desempregada, tinha como uma das possibilidades de trabalho participar da seleção para professores temporários. Foi o que fiz. Gradativamente o trabalho em sala de aula foi me seduzindo e fui me constituindo educadora.

Fui professora de Educação Infantil e séries iniciais, na rede pública e particular, depois coordenadora da Educação Infantil da rede municipal de ensino do município de Concórdia, SC. Prestei concurso para a rede federal de ensino e comecei a atuar como orientadora educacional na Escola Agrotécnica Federal de Concórdia – SC e, depois de

algum tempo, em 2002, por questões pessoais, solicitei transferência para o Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC), *campus* São José.

Ali havia uma experiência de inclusão para os surdos. Creio que, até então, ainda não havia pensado atentamente sobre estes sujeitos, em especial nas suas necessidades e nas suas capacidades; ou talvez eles tivessem sido invisíveis aos meus olhos, assim como para a maioria da sociedade, uma vez que é prática comum em nossa sociedade o afastamento dos que são considerados “deficientes”.

Apesar de a minha graduação ter sido em Pedagogia, não tenho lembrança de ter sido sequer mencionada, durante o curso, a existência da língua de sinais e tampouco dos sujeitos surdos em sua singularidade conosco. Falava-se vagamente dos “alunos deficientes” (principalmente cegos, síndrome de Down, deficientes mentais), que deveriam ser encaminhados para classes especiais. Esses eu até encontrei em salas de recursos, mas com o estudante surdo só me vi frente a frente recentemente. Pergunto-me agora onde estavam esses sujeitos *surdos* naquela época, uma vez que agora os vejo em números bem expressivos e, no período, não se apresentavam ao ambiente escolar. Certamente estavam exilados em seus lares ou passavam a maior parte da sua infância e adolescência submetidos a práticas normalizadoras – terapias fono-ortopédicas infundáveis e torturantes que não lhes davam o que prometiam.

Meu encontro com os surdos foi marcado, inicialmente, por dificuldade na interação linguística com eles. Assim como eles, eu estava em um espaço lacunar entre as duas línguas: o português (minha) e a língua de sinais (deles), que eu desconhecia. Além disso, fui acometida por um sentimento de pena, compaixão, estranhamento em relação aos surdos. Conseguia vê-los, inicialmente, só pela sua “falta” e não por suas possibilidades. A representação que eu fazia do surdo estava ancorada na visão do déficit, na falta da audição, portanto. Nomeava-os como “deficientes-auditivos”. Tive que me permitir certo tempo! Encontrar-me com discursos outros sobre a surdez, que possibilitaram ressignificar a visão biológica da surdez.

A educação dos surdos, no espaço de fronteira em que estão inseridos, se constituía, de um lado, entre as duas línguas nacionais – a língua portuguesa (ensinada

na escola e presente no cotidiano) e a língua de sinais (que os organizava em associações e estava na escola, principalmente com a presença de intérpretes) –; e de outro, entre culturas muito distintas.

Essa lacuna entre mim e eles e esta fronteira invisível – cultural, além de linguística – que nos separava me tocaram de alguma maneira, produziram em mim algumas inquietações. O fato é que a angústia ficou latente e me fez pensar e olhar aqueles sujeitos de um modo diferente. Hoje, acredito que o assunto da surdez me toca de modo especial, porque me oportunizou olhar para minha própria trajetória de vida, situações que me constituíram, enquanto sujeito que sou e me colocam em posição de entendimento em relação àquele considerado o “diferente”, o “exótico”, o “outro”.

Nasci e vivi a minha infância na zona rural, numa comunidade tipicamente alemã e muito isolada. Meus pais são descendentes de alemães. Na minha família só se falava o alemão. As pessoas com as quais mantínhamos contato também eram de origem alemã e praticavam esse idioma no cotidiano. Não é que nesta comunidade não existissem pessoas de outras etnias que falassem o “brasileiro”, mas, na época, não sabia por quais razões, éramos autorizados apenas a brincar com crianças da nossa etnia e língua. Essa proibição não era feita apenas às crianças. Recordo-me que também os meus irmãos mais velhos (eu sou a caçula de oito irmãos) eram advertidos – especialmente em relação aos seus namoros – para não se relacionar com pessoas de outras etnias e proibidos de fazê-lo. Meu pai tinha muito forte a questão étnica, e ela sempre falava mais alto, independentemente do desejo dos seus filhos. Eu sempre o ouvia dizer: *“Dançar baile e casar, só com alemão”*.

Assim, não só a minha primeira língua falada foi o alemão, como também as raízes aceitas em meu ambiente familiar deveriam ser da mesma procedência. Foi com essa língua que aprendi a interagir com as coisas do mundo e fui me constituindo enquanto sujeito. Quando cheguei à idade escolar, uma nova situação me foi apresentada: naquele novo espaço chamado “escola”, que eu deveria frequentar diariamente, não era mais possível usar a língua que eu estava acostumada a falar, com a qual eu havia aprendido a me expressar.

As professoras que ali trabalhavam não dominavam a nossa língua, pois vinham da sede municipal para o distrito no interior do município – o que me colocava na posição similar atual à do surdo, que precisa se adaptar às condições escolares alheias a ele. Condições – como a diferença linguística – que destoam muito daquilo com o qual se está acostumado: força-se uma vivência, uma interação, em que o “estar à vontade” deve ser construído, não vem de modo natural.

Lembro-me de que meu ingresso na escola foi uma situação muito difícil. Deparei-me com uma dupla tarefa: além de aprender a ler e escrever em português – tarefa da alfabetização –, tive que aprender a oralização da língua portuguesa, compreender seus sentidos, como me comunicar no novo idioma, como me fazer entender. Era como se eu tivesse que aprender uma língua nova e entrar em um mundo novo e, ao mesmo tempo, aprender a escrevê-la e a me inscrever nela – assim como o surdo, que precisa se colocar na escola de forma a fazer-se entender pelo colega, pelo professor; e, ainda, aprender o que está sendo apresentado como conteúdo, além de todas as implicações sociais que a escola proporciona. Com um agravante: não escuta a língua que os outros ouvem.

Não trago boas lembranças do início da minha escolaridade. Era angustiante para mim, principalmente, a hora da leitura em voz alta. Éramos convocados pela professora a ir à frente da classe. Isso não me deixava à vontade! Falava mal, sempre tropeçava na pronúncia dos “t/d”; “p/b” e por aí adiante. Então, a estratégia que eu usava, excluindo o treino da leitura oral, era me silenciar na sala de aula e fazer com o máximo empenho as atividades que a professora determinava, como pintar e escrever com a letra bem caprichada, por exemplo.

Havia também uma diferença entre os moradores da comunidade: de um lado, os da sede do distrito, onde moravam os comerciantes e os operários da fábrica de laticínios que ali existia e, de outro, um pouco mais afastados dali, os moradores dos sítios, que viviam da terra. Entre esses dois grupos também existia certo distanciamento, um olhar preconceituoso. Nossas mãos encardidas e calejadas do trabalho rural eram olhadas com desprezo pelos da vila. Na época, meus familiares e vizinhos diziam que os moradores da vila tinham uma vida melhor que a nossa, trabalho

mais limpo, mais moderno (tinham energia elétrica e televisão). O fato é que existia uma fronteira entre os moradores do sítio e os da vila, entre os falantes da língua alemã e os que falavam “brasileiro”.

Recordo-me de algumas situações de constrangimento vividas entre as crianças da roça (entre elas, eu) e as crianças da vila. A hora do “Pelotão da Saúde” na escola está bem presente na minha memória. Duas vezes por semana, éramos pegos de surpresa para passar por uma revista. No momento da fila que formávamos antes de entrar na sala de aula, a diretora passava de aluno em aluno para verificar a limpeza das mãos e unhas. Não foram poucas as vezes em que fomos mandados para o banheiro para tirar a sujeira das unhas. Nesse momento, sempre escapavam risos das crianças da vila, que, apesar de serem repreendidas pela professora, causavam grande embaraço.

A hora do lanche também nos dividia. Enquanto as crianças da roça levavam ovo e milho cozido, pinhão assado, pão de milho com geleia, goiabas ou caquis que apanhávamos pelo caminho, as crianças da vila abriam os pacotinhos de biscoito Maria, grandes suspiros rosa com confeitos coloridos e sorvete seco. Por mais água na boca que aquelas guloseimas nos dessem, não nos atrevíamos a propor uma troca. Tínhamos a sensação de que a proposta não seria bem recebida; a sensação de timidez era mais forte que o desejo de provar sabores desconhecidos. A própria família criava essas barreiras, fazendo questão de incentivar as diferenças, tentando preservar nossa identidade – o “ser alemão” era motivo de orgulho, criava a diferença, mas esta era construída, não acidental.

Nos domingos à tarde, nós, da roça, corríamos pelos “potreiros” (campos de pastagem do gado) para apanhar amoras e pitangas, escorregávamos nos barrancos com uma prancha improvisada. Na maioria das vezes, construíamos nossos próprios brinquedos, como, por exemplo, as bonecas feitas com sabugo de milho. As crianças da vila, em suas casas, ficavam ávidas, diante dos seus recém-adquiridos televisores, para assistir aos programas exibidos. Falavam principalmente do “Castelo da Disney” e de um programa de auditório chamado “Boa noite, Cinderela”. As meninas brincavam com suas bonecas de papel, que podiam trocar de roupinhas.

Tal situação ainda era reforçada pelos livros didáticos usados na época. Os textos sempre giravam em torno de uma família constituída da mãe que cuidava dos afazeres domésticos, dos filhos e do esposo que chegava ao lar no final da tarde. Tinha também o sítio da vovó, com laguinho, jardins e gramados, tudo limpinho e perfeito, onde as crianças passavam suas férias, brincavam e faziam aventuras. Eu também vivia no sítio, aventurava-me em muitas brincadeiras sensacionais com os meus irmãos, mas a realidade não era essa tão perfeita como no livro didático. Tinha trabalho cansativo, sujeira dos animais. O cenário dos livros mostrava a exceção do ambiente rural, como férias, como descanso, nunca como trabalho – inclusive trabalho para as crianças, que ajudavam na manutenção do ambiente, tendo que fazer o que se considerava “trabalho sujo”, ou seja, tarefas que nos sujavam literalmente, longe da assepsia que já se instalava na cidade. As cenas dos livros criavam paradoxos que nos colocavam à margem, não éramos os protagonistas das aventuras “perfeitas”, mas vivíamos o ambiente rural, só que mostrávamos o lado real da vida no campo, não o lado idealizado pela literatura dos livros didáticos.

Com isso, posso dizer que vivi a experiência de estar “entre lugares”, entre duas línguas e também entre duas culturas. Existia uma fronteira a transpor. De um lado, estava a minha língua materna, o alemão, e os traços culturais que ela mantinha vivos em mim. Era nela que eu me sentia acolhida e familiarizada. Ela representava meu porto seguro. De outro lado, estava a língua portuguesa, totalmente nova e desconhecida, que me causava tanta estranheza e insegurança e que circulava em um lugar estrangeiro para mim: a escola; que ficava em um espaço hostil: a vila. A rígida fronteira que estava colocada a princípio, aos poucos, pelo contato, acabou se afrouxando; e uma nova forma de interação foi se construindo, através da **mescla** das nossas **línguas** e dos nossos **jeitos** diferentes de ser – a língua dos “alemãezinhos” e a língua dos brasileiros. É como apontam Tarallo e Alkmin (1987, p. 9) em seu estudo sobre línguas em contato:

[...] as diferentes maneiras de falar, sintaxes e fonologia diferenciadas, línguas distintas, ou coexistem à medida que se compartimentalizam com vistas às suas respectivas funções sociais, ou se cruzam, combatendo-se umas às outras

pela conquista de um espaço social próprio. É, portanto, só através do convívio social dessas chamadas diferentes maneiras de falar que elas se justificam como veículo efetivo de comunicação entre os falantes da comunidade.

No meu caso, “os alemãezinhos” foram caminhando para um bilinguismo assimétrico: do alemão para o português. Fazíamos mesclas, misturando as duas línguas, sabendo que éramos os falantes de uma língua que deveria dar espaço ao português – a língua escolar e social de prestígio. Então fazíamos as concessões, para que nossa comunicação pudesse acontecer. Aos poucos fomos apropriando do português e fizemos silenciar a nossa língua até nas brincadeiras entre nós – os alemãezinhos se tornavam brasileirinhos em português. Nós nos aculturamos!

Somado a essa experiência, outro fato vivido por mim também me fez refletir sobre o sujeito surdo que, como eu, se encontra entre duas línguas e entre culturas. Ao iniciar meus estudos em um curso de Libras¹, revivi um pouco o constrangimento de sentir-me marginalizada, porque fora da língua do outro.

Meu professor era surdo profundo, e muitos alunos já tinham fluência na língua de sinais. Estavam lá mais pela exigência que o mercado de trabalho lhes fazia de comprovar a sua competência através da apresentação de um diploma e, acredito, também pelo prazer de poder se aprofundar na língua de sinais. Eu e mais alguns alunos, ao contrário, estávamos lá para termos nossa iniciação nessa língua, nova para nós.

Enquanto o grupo dos “adiantados” falava intensamente com o professor, com movimentos rápidos e ágeis de suas mãos, produzindo uma infinidade de sinais rapidamente respondidos pelos seus interlocutores, o que gerava expressões e reações em seus corpos e demonstrava total envolvimento naqueles diálogos, lá estava eu, sentindo-me deslocada, sem conseguir atribuir sentido algum àquela infinidade de sinais. Então pude ter uma pequena noção daquilo que os surdos falam, em seus depoimentos, sobre sua dificuldade de acompanhar os movimentos ágeis dos nossos lábios e percebi como devem se sentir, quando o professor ouvinte vira as costas e

¹ No ano de 2008, iniciei o curso de Libras básico, seguido do intermediário e avançado.

continua falando. Compreendi como é complexa a situação dos surdos e, igualmente, a dos ouvintes que transitam no mundo da surdez.

Porém, a oportunidade de participar do curso de Libras me possibilitou não apenas ver a dificuldade a que a pessoa surda está sujeita em seu dia a dia, mas também rever os principais estereótipos, associados à surdez e às pessoas surdas, que o poder e o saber clínico produziram (SKLIAR, 1997, 2001a, 2006; SOUZA, 1998, 2007, entre outros) e, confesso, eu também compartilhava com os ouvintes. A ideia de surdez como anormalidade, de um sujeito surdo triste, incapaz, isolado da sociedade, não tinha nada em comum com meu professor e com a maioria dos adolescentes surdos que circulavam na escola. Meu professor surdo era um sujeito muito dinâmico, comunicativo, alegre, com uma autoestima elevada e muito competente no que fazia. Foi mais uma razão para aguçar meu interesse e respeito pelos surdos e despertar em mim uma sincera vontade de saber mais sobre a surdez, me capacitar para desenvolver um trabalho pedagógico junto deles.

Confesso que, por várias vezes, me questioneei se poderia lançar-me a pesquisar um assunto instigante para mim, mas sobre o qual não desenvolvo um trabalho pedagógico específico. Seria razão suficiente minha vontade pessoal de conhecer mais profundamente a questão da surdez? Convenci-me que sim! E foi esse motivo que me levou a participar da seleção para o mestrado e propor uma investigação sobre o assunto.

No presente momento, meu trabalho como orientadora educacional no IF-SC me coloca em uma condição em que estou compromissada com os demais profissionais da instituição a construir uma educação de melhor qualidade. Acompanho muito de perto toda a rotina do contexto escolar. Circulo muito entre os alunos, além de participar dos encontros pedagógicos e de reunião de pais; realizar intervenções em sala de aula; atender a diversos tipos de situações – casos de indisciplina, baixa frequência, alcoolismo, entre outros.

Conhecer o cotidiano escolar me dá muitos elementos para realizar um trabalho mais pautado na realidade dos personagens que fazem parte da escola. Os minutos

que antecedem as aulas, o intervalo no pátio, os corredores e a sala de professores são espaços e momentos ricos para desvelar muitas coisas que acontecem no interior da escola. Foi através dessa aproximação com os alunos, nesses momentos em que estão mais despreocupados, que pude observar a barreira invisível existente entre os alunos surdos e os alunos ouvintes que coabitam o mesmo contexto escolar no IF-SC, *campus* São José.

A política de oferta de ensino médio bilíngue para alunos surdos, adotada pela escola entre 2003 e 2010, quando o IF-SC passava por uma fase de reestruturação e descobertas – o que será objeto de explanação posterior neste texto –, foi territorializar, em salas de aula separadas, os espaços de aprendizagem para surdos e ouvintes, como forma de garantir condições similares de acesso ao conhecimento e não prejudicar nem surdos nem ouvintes.

Nessa configuração, as diferenças eram postas dentro do contexto escolar do IF-SC, mas, para a maioria dos ouvintes que habitavam o mesmo *campus* escolar, essas diferenças apenas estavam lá. Da mesma forma, o surdo demonstrava ter capacidades outras para além de sua restrição auditiva, porém o que eu via era uma fronteira entre os surdos e os ouvintes, cada qual ocupando o seu território, com pouca ou nenhuma aproximação visível no espaço comum da escola (corredores, pátio da cantina, principalmente). Nos intervalos, as alunas surdas geralmente permaneciam na sala de aula, conversando. Os alunos surdos deslocavam-se em grupo até a cantina e, em seguida, retornavam e ficavam em frente da sua sala de aula, conversando. Nesses momentos, surdos e ouvintes se cumprimentavam rapidamente, às vezes conversavam alguma coisa, auxiliados por um surdo oralizado.

A partir desse cenário e na tentativa de construir um campo de pesquisa, pensei em produzir uma aproximação temporária entre estudantes surdos e ouvintes, a fim de propiciar aos dois grupos momentos em que pudessem vivenciar/partilhar a presença do outro diferente de si e de seu grupo linguístico. Como estratégia, foi criado um fórum de discussão sobre a Copa do Mundo (ano 2010), aproximando alunos surdos e ouvintes entusiastas do futebol. Como dado complementar, foram realizadas entrevistas com todos os participantes do fórum. Os dados obtidos nas entrevistas e no fórum

foram muito ricos, de tal forma que as análises e as discussões excederiam o tempo curto para a finalização de meu mestrado. Por isso, no presente trabalho, serão considerados os dados obtidos apenas nas entrevistas.

O objetivo da presente pesquisa é investigar e analisar, no contexto de educação bilíngue do IF-SC, *campus* São José, os significados que os alunos surdos e ouvintes dos cursos de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português e Ensino Médio atribuem à escola e ao estudo; a forma como percebem os diferentes personagens que compõem esse cenário escolar e como avaliam a (im)possibilidade de surdos e ouvintes estudarem em uma mesma sala de aula.

Meus principais interlocutores teóricos no campo da surdez serão autores dos Estudos Surdos, dentre eles: Karnopp (2009); Lacerda (2007); Lopes (2001, 2005); Perlin e Strobel (2006); Quadros (2005, 2007); Quadros e Karnopp (2004); Skliar (2001a, 2001b, 2001c, 2003, 2006); Souza (1998, 2006, 2007, 2009, 2011); Souza e Góes (1999); Strobel (2008a, 2008b). Para discutir a concepção de língua(gem), dialogo com Bakhtin (2009). Michel Foucault (2005, 2011) e autores que seguem sua trilha, como Veiga Neto (2011) e Naradowski (2001, 2006) participam da conversa para analisar os conceitos de *poder disciplinar* e da criação da *norma* e, por consequência, dos excluídos.

Para discutir estas questões e tomá-las como objeto de estudo desta dissertação, creio ser importante revisitar a história do IF-SC e expor a forma como, a partir de dois alunos surdos, se gerou uma importante transformação na escola para incluir alunos surdos. No capítulo I, “Trazendo à cena o Instituto Federal de Santa Catarina”, resgatarei, brevemente, o percurso histórico do IF-SC ao longo dos seus 100 anos de existência e o processo de criação do *campus* Palhoça Bilíngue Libras/Português como um dos deslocamentos do acontecido que a presença surda processou na escola.

No capítulo II, “A pessoa surda e a educação bilíngue”, apresentarei duas possibilidades de entender a surdez: como deficiência e como diferença. Diante desta bifurcação, filio-me àquela da diferença, buscando enfatizar, principalmente, a diferença

linguística, pautada nos saberes da sociolinguística. Nesse sentido, discuto a educação bilíngue, sobretudo na sua dimensão política, e não apenas como acesso a duas línguas – a língua brasileira de sinais e o português. Para finalizar, revelarei – e refletirei sobre ela – a educação bilíngue do IF-SC, que vem sendo construída junto com o surdo, como uma possibilidade de garantir uma educação significativa para esses sujeitos.

No capítulo III, “Um olhar sobre a metodologia”, desvelarei o caminho percorrido nesta pesquisa: os objetivos e os procedimentos utilizados em campo e os referenciais teóricos que orientaram o processo de geração e de análise dos dados.

No capítulo IV, “O (re)fluxo dos dados da pesquisa”, apresentarei os dados obtidos no processo da pesquisa e o modo como, a partir deles, o estudo foi se fazendo outro.

No capítulo V, “Discussão dos dados”, trarei para o texto as vozes dos sujeitos surdos e dos ouvintes participantes da pesquisa. Através delas, procuro compreender o significado que os alunos surdos e ouvintes atribuem à escola, ao estudo; como percebem os diferentes personagens que dão vida ao ambiente escolar, dentre eles, o professor e o sujeito surdo; e como ambos os grupos se posicionam quanto à (im)possibilidade de estudarem na mesma sala de aula.

No capítulo VI, “Considerações finais. Atracando em um porto de passagem – Algumas considerações sobre a presente viagem”, serão feitas algumas ponderações geradas por este trabalho.

CAPÍTULO I

Trazendo à cena o Instituto Federal de Santa Catarina

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho os meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
A vida presente.*

(“Mãos dadas”, Drummond, 2002b, p. 158)

Apresento, neste capítulo, o processo de constituição da proposta de educação bilíngue – Libras/Português da turma de Ensino Médio do Instituto Federal de Santa Catarina (IF-SC)², *campus* São José, que começou a ser construída no final da década de 1980, quando ingressaram na instituição dois alunos surdos no Curso Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado. A presença surda na escola processou uma importante transformação de escuta dos professores para incluí-los. Inclusão pensada não como um conjunto de estratégias para assimilar um grupo menor a um grupo maior, mas, pelo contrário, assumida como atitude ética de transformação de todos os implicados na busca de novas formas de escola que pudessem atender a uma das demandas mais caras aos dois grupos de estudantes – a de estarem com e em sua língua em sala de aula – e às necessárias transformações de uma escola pensada para todos e em português. Para aquele processo ser entendido, nos próximos parágrafos a história do IF-SC será apresentada ao leitor.

Do ponto de vista administrativo, o Instituto Federal de Santa Catarina – IF-SC – é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação, detentora de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. O IF-SC integra a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Sua origem remonta ao ano de 1909. O então Presidente da República, Nilo Peçanha, pelo Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, instituiu dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices” nas capitais, entre elas Florianópolis. O objetivo dessas escolas era proporcionar ensino profissional, primário e gratuito aos filhos das “classes desprovidas”, para formar operários e contramestres nas oficinas de trabalho manual ou mecânico.

A instituição oferecia, além do ensino primário, formação em Desenho; oficinas de Tipografia, Encadernação e Pautação; cursos de Carpintaria da Ribeira; Escultura e Mecânica (que compreendia Ferraria e Serralheria), para atender à necessidade da

² Refere-se ao anteriormente chamado Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET-SC), vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC). Com a Lei n.11.892, de 29 de dezembro de 2008, o então CEFET-SC passou a ser Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IF-SC). Disponível em <www.ifsc.edu.br>. Acesso em: 02 maio 2011.

sociedade de Florianópolis, que, na época, se deslocava por meio de bondes puxados a burro e embarcações que transportavam carga do continente para abastecer a ilha.

Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei nº 378, a instituição mudou de nome e *status*, para Liceu Industrial de Florianópolis e, cinco anos mais tarde – por meio do Decreto-Lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942 –, transformou-se em Escola Industrial de Florianópolis. Com isso, começou a oferecer cursos industriais básicos, com duração de quatro anos, aos alunos que vinham do ensino primário e cursos de mestria aos candidatos à profissão de mestre. Além dos cursos já ofertados, o Liceu Industrial de Florianópolis passou a oferecer os cursos de Alfaiataria e Marcenaria. A estrutura dos dois cursos – maestria e básico industrial - era composta por dois blocos de disciplinas, um de cultura geral (Português, Matemática, Ciências Físicas e Naturais, Geografia do Brasil e História do Brasil), e outro de cultura técnica (Desenho Técnico e Tecnologias).

A partir de 1968, com a Portaria Ministerial nº 331, de 06 de junho, a instituição tornou-se Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETF-SC). Nesse período, começou o processo de extinção gradativa do curso Ginásial (atual Ensino Fundamental), por meio da supressão da matrícula de novos alunos na primeira série. O objetivo era especializar a escola em cursos técnicos de segundo grau (atual Ensino Médio). Depois da edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971), a LDB, e da reforma do ensino de primeiro e segundo graus introduzida por ela, a então ETF-SC passou a funcionar somente com ensino de segundo grau. Passaram a ser ofertados os seguintes cursos: Estradas, Saneamento, Eletrônica, Eletrotécnica.

Em 1986, com a criação do Programa de Expansão e Melhoria do ensino técnico, durante o governo de José Sarney, coube à Escola Técnica Federal de Santa Catarina a tarefa de implantar, no município de São José, cidade da região metropolitana de Florianópolis, a sua primeira unidade de ensino descentralizada, que passou a ser denominada Unidade de Ensino Descentralizada de São José - UnEd-SJ. A Escola Técnica Federal de Santa Catarina - ETF-SC, após realizar pesquisas nos municípios de São José, Palhoça e Santo Amaro, para identificar a necessidade e a carência do

mercado de trabalho daquela região, estruturou dois cursos: Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado e Técnico em Telecomunicações.

Dificuldades imensas estiveram presentes no decorrer de todo processo de implantação da UnEd-SJ. A falta de equipamentos e espaços físicos adequados e a inexistência de um quadro de pessoal efetivo, no entanto, não foram suficientes para impedir a realização, um pouco precipitada, do primeiro exame de classificação, em 12 de dezembro de 1987, que serviu para indicar as primeiras turmas de alunos dessa Unidade (ALMEIDA, 2010, p.112).

A direção geral da ETF-SC optou pela implantação provisória da UnEd-SJ. A Prefeitura Municipal de São José alugou um “casarão”, que foi a primeira sede da UnEd-SJ, onde, em 14 de março de 1988, teve início o ano escolar para os primeiros 264 alunos matriculados nos dois cursos ofertados. Em 1990, a então UnEd-SJ transferiu-se para prédio próprio, com instalações modernas. O quadro de servidores efetivos era composto de 48 professores e 112 técnicos administrativos e, nesse ano, atendia o total de 650 alunos. Porém, a inauguração oficial das instalações da UnEd-SJ só aconteceu em 19 de abril de 1991. Mesmo a UnEd-SJ tendo funcionado desde 1988, somente em 4 de setembro de 2003, foi publicada no Diário Oficial da União a Portaria de nº 2.359, de 3/09/2003, que autorizava o funcionamento da UnEd-SJ (ALMEIDA, 2010). Em 1994, foi implantada a terceira unidade de ensino da instituição, a primeira no interior de Santa Catarina, na cidade de Jaraguá do Sul, na região norte do estado.

Nesse mesmo ano, a Lei Federal de nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformava automaticamente todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, condicionando o ato à publicação de decreto presidencial específico para cada novo centro. No caso da ETF-SC, a transformação para CEFET-SC foi oficializada em 27 de março de 2002, quando foi publicado no Diário Oficial da União o decreto de criação. Depois da mudança para CEFET-SC, a instituição passou a oferecer cursos superiores de Tecnologia e de Pós-Graduação *Lato Sensu* (Especialização)³.

³ Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Último acesso em: 21 abr. 2011.

Em 2006, em continuidade ao plano de expansão da Instituição para outras cidades, o CEFET-SC implantou três novas unidades de ensino. Uma delas, a Unidade Continente, foi instalada na parte continental de Florianópolis, oferecendo cursos na área de turismo e hospitalidade. As outras duas unidades foram implantadas no interior de Santa Catarina: em Chapecó, no oeste de Santa Catarina, e Joinville, no norte.

Em 2008, no período de 28 de fevereiro a 6 de março, foram realizadas reuniões abertas com a participação democrática de servidores e alunos, com o objetivo de discutir a tese favorável e a contrária à transformação do CEFET-SC em Instituto Federal de Santa Catarina. Após o período de discussões, ocorreu no dia 7 de março, por meio de voto, a consulta à comunidade. A comunidade escolar votou pela tese favorável à mudança do CEFET-SC para IF-SC.

Em 29 de dezembro de 2008, o Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei n.11.892, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A partir dessa, o CEFET-SC passou a ser Instituto Federal de Santa Catarina, IF-SC⁴. O IF-SC é caracterizado por uma estrutura organizacional administrativa e didático-pedagógica independente, conjugada sob a forma de “sistema”, buscando a integração e o padrão nas ações de planejar e executar. Por outro lado, possibilita a descentralização, flexibilizando e tornando possível a autonomia para os *campi* na operacionalização de suas ações (IF-SC, 2011). A estrutura organizacional do IF-SC é composta pela reitoria e por cinco pró-reitorias: Extensão e Relações Externas, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, Administração, Ensino e Desenvolvimento Institucional, além das direções gerais dos *campi*.

Atualmente, o IF-SC está em fase de expansão. É formado por sete *campi* já instituídos: Florianópolis, São José, Jaraguá do Sul, Continente, Joinville, Chapecó e Araranguá e, em fase de implantação estão os *campi* de Lages, Itajaí, Gaspar, Criciúma, Canoinhas, São Miguel do Oeste, Xanxerê, Urupema, Garopaba, Caçador, Geraldo Werninghaus e o *campus* Palhoça Bilíngue Libras/Português; e o Polo

⁴ Todas essas transformações pelas quais o atual IF-SC passou refletem as mudanças políticas que acometeram a educação profissional do nosso país. A esse respeito, ver Breinski, 2011.

Presencial de Içara, Siderópolis e São Carlos, conforme mapa ilustrativo, na Figura 1, abaixo.

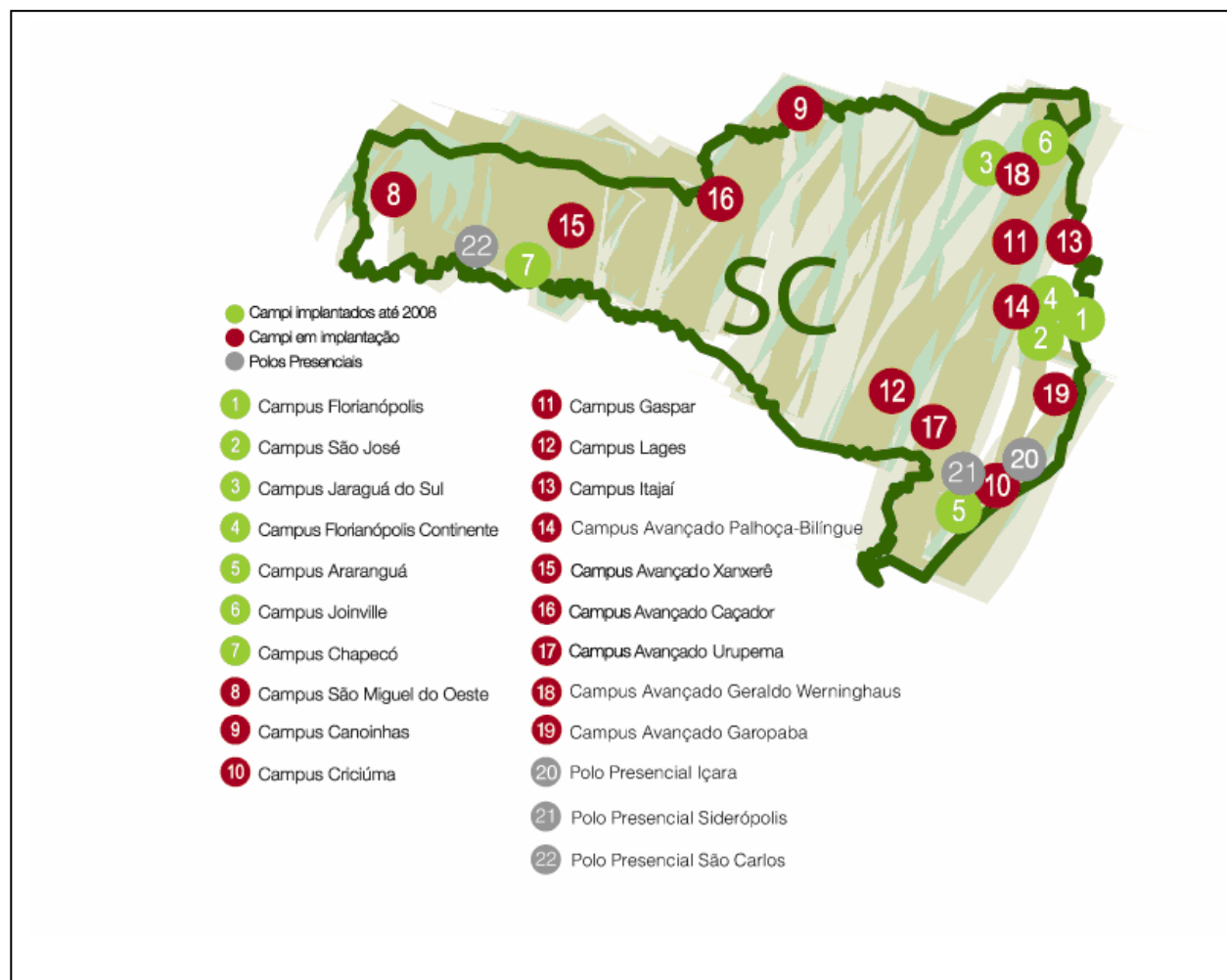


Figura 1 – Distribuição dos *campi* do IF-SC no estado catarinense

Fonte: <<http://www.ifsc.edu.br>>⁵

O IF-SC ofereceu, no ano de 2010, cursos nas seguintes modalidades: Formação Inicial e Continuada, Ensino Médio e Ensino Médio Bilingue Libras/Português, técnicos integrados ao Ensino Médio, técnicos concomitantes ao Ensino Médio, técnicos subsequentes ao Ensino Médio (presencial e a distância), superiores de Tecnologia (presencial e a distância), superiores de Licenciaturas, Pós-

⁵ Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br>>. Último acesso em: 21abr.2011.

Graduação *Lato-Sensu* em nível de Especialização e Pós-Graduação, *Stricto Sensu* em nível de Mestrado Profissional.

IF-SC - *Campus* São José

O Instituto Federal de Santa Catarina – *campus* São José, localiza-se no Bairro Praia Comprida do município de São José, distante 15 quilômetros do centro de Florianópolis.

O município completou, em 2011, 259 anos de história. Durante esse período, tornou-se um polo de desenvolvimento tecnológico e industrial, ocupando papel de destaque na economia do estado de Santa Catarina. O município possui uma ampla infraestrutura de comércio e serviços e é sede de grandes empresas catarinenses. Possui mais de 1.200 indústrias, cerca 6.300 estabelecimentos comerciais, 4.800 empresas prestadoras de serviços e mais de 5.300 autônomos. Mantém também como atividades geradoras de renda pesca artesanal, maricultura, produção de cerâmica utilitária e agropecuária. Além disso, apresenta ainda um enorme potencial turístico, histórico, cultural e arquitetônico. Segundo dados do IBGE (2010), o município, o quarto mais populoso do estado de Santa Catarina, possui uma população de 210.513 habitantes, com a extensão territorial de 151 km.

É nesse contexto que está situado o IF-SC – *campus* São José, cuja missão é desenvolver e difundir conhecimento científico e tecnológico, formando indivíduos capacitados para o exercício da cidadania e da profissão; e tem, como visão de futuro, consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica no estado de Santa Catarina (IF-SC, 2009).

O prédio do *campus* foi construído numa área de 10 mil metros quadrados doados pela Prefeitura Municipal. Suas instalações são amplas e confortáveis, estão distribuídas em três blocos: o bloco A e o bloco B, com dois pavimentos, e o bloco C, com três.

Este último concentra, no piso térreo, as seguintes instalações: cinco salas de aula, uma sala de cultura e lazer (usada principalmente nas aulas de Educação Física) e as instalações do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES), além de banheiros. No primeiro piso, ficam mais nove salas de aula, dois laboratórios de informática (um deles usado de forma independente pelos alunos e o outro destinado às atividades curriculares), miniauditório, orientação de turno e banheiros. No piso superior desse mesmo bloco, ficam a biblioteca, vários laboratórios e a sala de videoconferência.

No bloco B, primeiro piso, localizam-se a cantina, a sala dos professores, o setor pedagógico, a reprografia, e os laboratórios; no piso superior, ficam outros laboratórios e alguns setores administrativos.

No bloco A, no piso térreo, estão o auditório, a sala de atendimento paralelo, a sala do sindicato, o posto de venda para os alunos, o almoxarifado, a cozinha, os vestiários e o setor de Educação Física. No piso superior, ficam a direção geral da escola e os setores administrativos, a sala do teatro e mais alguns laboratórios. Localiza-se ali também o centro de convivência dos servidores, usado para confraternização entre estes. Os alunos também fazem uso desse espaço, principalmente no término dos semestres, quando fazem confraternizações. É este bloco que dá acesso às duas quadras poliesportivas. Todas as salas de aula e os laboratórios possuem pontos de redes de internet e são climatizados.

Quando o IF-SC – *campus* São José iniciou suas atividades, no ano de 1988, oferecia dois cursos técnicos integrados ao Ensino Médio – Refrigeração e Ar Condicionado e Telecomunicações. No ano de 1998, após a reforma de ensino prevista pelo Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997, a instituição passou a oferecer cursos de Ensino Médio independentes dos cursos técnicos, e os técnicos passaram a ser subsequentes ao Ensino Médio.

No ano de 2010, ano da pesquisa, o *campus* São José oferecia os seguintes cursos: Ensino Médio, Ensino Médio Bilíngue – Libras/Português –, ensino técnico integrado ao Ensino Médio, técnicos concomitantes ao Ensino Médio, técnicos

subsequentes ao Ensino Médio (presencial e a distância), Educação de Jovens e Adultos, Educação de Jovens e Adultos Bilíngue – Libras/Português –, Superiores de Tecnologia, Superiores de Licenciaturas, Pós-Graduação *Lato-Sensu* em nível de Especialização.

O *campus* São José atendeu, em 2010, 1174 alunos em seus três turnos de funcionamento. No período matutino foram atendidas as turmas de Ensino Médio (regular, bilíngue e integrado) e Superior em Tecnologia. No turno vespertino, turmas de Ensino Médio (regular e integrado), Superior em Tecnologia e Licenciatura. No período noturno são atendidos os alunos dos cursos técnicos subsequentes, Licenciatura e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

As turmas do Ensino Médio têm aulas em apenas um turno. Contudo, alguns têm que frequentar o turno oposto ao de sua turma para cursar pendências (disciplinas nas quais não obtiveram aprovação). Alguns também vêm em outro turno para as aulas de atendimento paralelo e para a realização de trabalhos escolares. É comum, também, alunos que estudam de manhã e trabalham à tarde, por exemplo, ficarem na escola para almoçar ou para jogar futebol no intervalo do almoço.

A administração do *campus* é composta por uma equipe de três servidores: um diretor geral e dois gerentes – de desenvolvimento do ensino e de apoio ao ensino. Cabe ao diretor a articulação do trabalho das gerências e a representação do *campus*. Cada gerência tem uma estrutura formada por coordenadorias. O quadro de pessoal é composto por 168 servidores. Deste número, 80 são docentes, a maioria efetivos em regime de dedicação exclusiva, 88 são técnicos administrativos⁶. Quanto à qualificação, a maioria dos professores possui mestrado e doutorado; e os técnicos administrativos, curso superior – poucos com mestrado.

A estrutura administrativa tem como princípio a participação da comunidade nas decisões sobre as questões que dizem respeito ao funcionamento do *campus*, tais

⁶ Composto pelas seguintes categorias: na área da saúde (médicos, dentistas e enfermeiros); na área administrativa (assistente e auxiliar administrativo, técnicos de laboratório, analista de sistema, administrador e contador); na área pedagógica (pedagogos, psicólogo e assistentes sociais); e na área de infraestrutura (servente, eletricista, encanador, motorista e auxiliar de limpeza).

como a aprovação de novos cursos, a aprovação dos recursos orçamentários, do planejamento anual e a coordenação do processo de eleição dos coordenadores, diretores e gerentes. Nessa estrutura, os alunos estão presentes nas discussões e decisões que passam pelo Colegiado da Comunidade Escolar, composto pelo Diretor, por três professores, três alunos, três servidores administrativos. Cada um desses componentes é eleito por seus pares e tem mandato de um ano. A escola conta, ainda, com outros órgãos coletivos de decisão, como o Conselho de Ensino, os encontros pedagógicos participativos e as reuniões de área.

As normas de funcionamento do *campus* São José estão definidas em dois documentos: O Regimento Escolar e a Organização Didática; esta última define as normas em relação ao processo ensino-aprendizagem⁷.

A escolha de educar pela diferença – a estruturação do Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES) e a criação do *Campus* Palhoça Bilíngue Libras/Português

A proposta de educação bilíngue Libras/Português da turma de Ensino Médio do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, *campus* São José, coordenada pelo Núcleo de Ensino e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES)⁸, começou a ser gerada no final da década de 80, quando ingressaram os primeiros surdos no curso técnico de Refrigeração e Ar Condicionado.

A chegada dos surdos à escola instituiu um processo de discussão interna quanto à política educacional inclusiva e à pertinência da escola regular para alunos surdos. Tais discussões geraram embates na comunidade escolar e mostraram duas concepções por parte dos profissionais ouvintes em relação aos alunos surdos. Paulo Machado, professor do IF-SC, retomou este momento em sua tese de doutorado. Para

⁷ Esses documentos podem ser acessados no seguinte endereço: <<http://www.sj.ifsc.edu.br/>>.

⁸ No ano de 2003, a partir de uma avaliação realizada, definiu-se que o foco de trabalho do NEPS não seria apenas ensino, mas também pesquisa e extensão. Desse modo, os profissionais modificaram o nome do Núcleo, que, desde então, passou a ser denominado Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação de Surdos (NEPES).

alguns professores, os surdos não tinham possibilidade de aprender e, para outros, atender alunos surdos caberia às escolas especiais e não ao IF-SC. Segundo ele, havia, então, duas posições:

A primeira professava a impossibilidade do surdo em aprender; a segunda fazia apologia da não implicação, ou seja, a crença de que o “problema” deveria apenas ser trabalhado em instituições “especiais”. Ambas expressam concepções que excluem alunos surdos dessa instituição educacional profissionalizante. Estávamos diante da “inclusão” que exclui. Na primeira, a diferença reduzida à diversidade instaura a tolerância da escola para todos, e o dever de acolhê-los em seu espaço físico, mas não no seu espaço educativo/cognitivo. E na segunda, a diferença aos olhos do senso comum, uma “deficiência” (MACHADO, 2009, p.48, grifos do autor).

Porém, dois professores ouvintes (Matemática e Linguística) divergiram dessas ideias correntes na comunidade escolar e se posicionaram de forma contrária. Acreditaram nas possibilidades de aprendizagem desses alunos; escolheram “educar na diferença”. A partir de então, o grupo iniciou alguns estudos, preocupado em conhecer a cultura surda e em estruturar uma proposta pedagógica que viesse ao encontro das especificidades desses alunos.

Desses estudos, várias proposições de inclusão foram se efetivando e sendo reavaliadas, com o objetivo de se aproximar da educação dos surdos e de acertar, como relata Carla Damasceno (2007), em seu estudo documental “O reconhecimento da Língua de Sinais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José”. Tomo como base esse estudo, para apresentar ao leitor o caminho trilhado pelo NEPES na educação de surdos no IF-SC.

No ano de 1988, ingressou o primeiro aluno surdo oralizado no então chamado CEFET-SC, após ser aprovado no exame de classificação para o curso de Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado (RAC). A presença do aluno surdo na instituição motivou, inicialmente, os dois professores: o de Matemática e o de Linguística, a desenvolver um trabalho voltado às particularidades desse aluno surdo. Contudo, a falta de conhecimento na área da surdez fez com que o trabalho se limitasse ao atendimento a ele em atividades extraclasse.

Em 1992, ingressou o segundo aluno surdo no curso Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado. Diante dos desafios linguísticos encontrados por esses alunos surdos e preocupados com sua permanência e com seu êxito na instituição, os professores que já vinham desenvolvendo um trabalho extraclasse com o aluno surdo iniciaram um processo de discussão, para envolver mais profissionais nesse trabalho e procurar conhecer mais sobre a surdez.

A partir de então, os profissionais da Unidade São José começaram a buscar e a trocar experiência com outras instituições que já realizavam trabalhos com os surdos: a Fundação Catarinense de Educação Especial, o Instituto Concórdia de Porto Alegre e o Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro. Com esses subsídios, foi elaborado o “Projeto Experiencial sobre o Desenvolvimento Cognitivo da Linguagem”, que institucionalizou e aprimorou o trabalho que já vinha sendo desenvolvido, desde 1991, com o aluno que ingressara em 1988. “Foi só após o quarto ano de permanência do aluno surdo no curso, que a instituição propõe oficialmente uma alternativa pedagógica para amenizar as suas dificuldades em sala de aula” (SILVA, 2001, p.99).

O Projeto contou com a parceria da Fundação de Educação Especial e da Universidade Federal de Santa Catarina. Cada instituição colocou à disposição diferentes profissionais para compor a equipe de trabalho. A equipe ficou composta da seguinte maneira: um professor de matemática, uma linguista, um professor de biologia, uma psicóloga, uma assistente social (CEFET – Unidade São José); uma fonoaudióloga (Fundação Catarinense de Educação Especial); uma pedagoga, uma estagiária e um professor do curso de Ciências da Computação (Universidade Federal de Santa Catarina).

O Projeto “tinha como finalidade desenvolver a fala e a cognição, com o objetivo de facilitar a permanência dos alunos surdos nos cursos técnicos oferecidos pela UnEd-SJ, bem como a garantia de sua incorporação no mercado de trabalho” (SILVA, 2001, p. 99). Pautou-se na abordagem oralista, que visava à oralização, à reabilitação, à normalidade, valendo-se de métodos e técnicas específicas para esse fim. Os profissionais do CEFET-SC envolvidos no projeto participaram de uma capacitação na Universidade Federal de Santa Catarina, no Núcleo de Estudos em Educação Especial,

com a professora Silvia da Ros, que abordou a Teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva de Reuven Feuerstein, do Instituto Hadassah-Wizo, Canada Research.

Os dois alunos surdos participavam das aulas regulares com os ouvintes, em torno de 30 a 35, e, em período extraclasse, recebiam atendimento especial, individualizado, o que favorecia a leitura labial para a compreensão de perguntas e respostas.

Em 1994, o projeto foi aprovado na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), o que garantiu a liberação de verbas para sua continuidade. No entanto, nesse mesmo ano, o grupo de trabalho começou a perceber que não havia procura de outros alunos surdos para os dois Cursos Técnicos (Refrigeração e Ar Condicionado e Telecomunicações) oferecidos na Unidade São José. Tal constatação levou a equipe a realizar uma pesquisa⁹ nas escolas públicas da Grande Florianópolis¹⁰, para verificar o número de alunos surdos oralizados, com o Ensino Fundamental concluído ou em fase de conclusão. A pesquisa revelou que a maioria dos surdos estava fora do ambiente escolar, pois, apesar de constarem da relação da matrícula inicial, grande número constava também como reprovado e/ou desistente. Essas observações *in loco* reafirmaram os dados estatísticos nacionais da exclusão social das pessoas surdas do processo de cidadania. Os que estavam na escola, além de não serem oralizados, dificilmente concluiriam o Ensino Fundamental, em razão da inexistência de um trabalho pedagógico diferenciado para eles. Diante dessa constatação, não havia perspectivas de ingresso nos Cursos Técnicos de outros alunos surdos. Isso levou a equipe a avaliar o projeto que vinha sendo desenvolvido até então. O grupo concluiu que havia necessidade de modificar a estrutura de ensino proposta pelo referido projeto.

É possível afirmar que se instalou um momento crítico para a equipe. Depois de vários embates dentro da comunidade escolar, para o reconhecimento e a oficialização,

⁹ Esta pesquisa refere-se a levantamentos realizados na Secretaria de Educação dos Municípios da Grande Florianópolis e na Secretaria Estadual de Educação, para, num primeiro momento, identificar as escolas que tinham alunos surdos matriculados; e, posteriormente, com as escolas identificadas, verificar a situação desses alunos, trabalho que foi realizado pessoalmente pelos integrantes do grupo de trabalho.

¹⁰ Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu e Santo Amaro da Imperatriz.

por parte da instituição, do trabalho diferenciado desenvolvido para atender o sujeito surdo, essa proposta encontrava-se ameaçada por falta de alunos surdos. Alguns professores e alunos, com forte empenho em mudar a situação, acabaram por fazer a diferença nos desdobramentos desse impasse, refletindo no ambiente que se formou. Como afirma Veiga Neto (2008, p.43), a partir das ideias de Arendt (1997), “os momentos críticos nos proporcionam a oportunidade de refletir, de modo a agir para tentarmos mudar o rumo dos acontecimentos; assim, a crise tem, em si mesma, uma positividade que não devemos desperdiçar”.

Por esta razão é que não deixo de lembrar que, imbuído dessa positividade, o grupo, inicialmente composto por apenas dois professores, encarou os momentos críticos como motivação para os desafios que se colocavam. A atitude de buscar os sujeitos surdos que estavam fora da escola, a fim de trazê-los para dentro da instituição e propor um trabalho diferenciado para eles, revela o comprometimento, a preocupação e o respeito do grupo com a educação do sujeito surdo. Enquanto a grande maioria das escolas vê a entrada de um aluno surdo como um “problema” a ser tolerado em função da proclamação da “escola para todos”, os dois professores do IF-SC não deixaram os dois alunos surdos à margem do processo educacional: olharam para esses dois sujeitos e acreditaram na sua capacidade de aprender. Os surdos colocaram um novo desafio para o ofício de educar. Os dois professores encararam esse desafio, fizeram o que era possível, na época, para minimizar as dificuldades desses alunos de acesso ao conhecimento, sem, no entanto, deixar de procurar novas alternativas ao longo do processo.

A iniciativa de atender os alunos surdos de forma diferenciada mostrou o posicionamento político dos dois professores – ensinar e não apenas acolher –; foi um marco: colaborou para desconstruir preconceitos enraizados sobre o surdo e desmistificar o sujeito surdo; e contribuiu, sobretudo, para a construção de uma proposta pedagógica pautada na diferença, e não na deficiência. Esses quatro sujeitos (alunos e professores) foram decisivos para mudar a história da educação dos surdos na Grande Florianópolis e, porque não dizer, do estado de Santa Catarina.

Com a já referida falta de procura de alunos surdos para os cursos técnicos, em 1995 o projeto foi extinto; e, em substituição a ele, a equipe de trabalho criou o Curso Pré-Técnico Especial¹¹, para atender alunos surdos que estivessem cursando, no mínimo, a quinta série do Ensino Fundamental em escolas públicas da Grande Florianópolis. O objetivo do curso, com quatro anos de duração, era de preparar os alunos surdos para ingressar em um dos Cursos Técnicos oferecidos pela Unidade de São José¹². A estrutura curricular era composta pelas seguintes disciplinas: Matemática, Português, Informática e Terapia da Fala. A estratégia pedagógica para educação desses alunos seguiu os princípios da Comunicação Total¹³.

Tal estratégia foi usada, segundo relato do professor Paulo Machado, participante do trabalho, em razão da falta de conhecimento e de domínio da Libras e pelo fato de o grupo acreditar que todas as formas de comunicação eram bem-vindas para facilitar a comunicação. Além do mais, na época, era rara a existência de um intérprete da língua de sinais na Grande Florianópolis.

Inicialmente foram matriculados oito alunos surdos e, no ano seguinte, 1996, ampliou-se o número de vagas para 14 alunos surdos adultos. As vagas foram preenchidas.

Segundo Vilmar Silva, professor e um dos idealizadores do Curso Pré-Técnico,

O ambiente pedagógico era composto de alunos surdos bilíngües, surdos que dominavam parcialmente o português oral e/ou escrito, surdos que dominavam apenas a língua de sinais e surdos que não dominavam nem a língua de sinais nem o português escrito ou oral. Entretanto, no decorrer das atividades pedagógicas, verificou-se que os alunos surdos bilíngües compreendiam as

¹¹ A proposta do curso só foi aprovada oficialmente porque a organização didática da UnEd-SJ previa a criação de cursos preparatórios para o ingresso no ensino técnico.

¹² Curso Técnico em Refrigeração e Ar Condicionado e Técnico em Telecomunicações.

¹³ Nas palavras de Souza (1998, p. 08, grifos no original), “Comunicação Total eram compostas de ‘estratégias’, funcionalmente ‘úteis’ para o desenvolvimento do ‘potencial comunicativo’ do surdo, eram consideradas inúmeras, já que para se conseguir o objetivo fim a comunicação, valia tudo: uso de sinais (itens da Libras), emprego de sinais criados para marcar aspectos gramaticais da língua oral, o desenho, a dramatização, o treino auditivo, a estimulação dos órgãos fonoarticulatórios, a escrita, a expressão corporal [...] a frase de ordem nos Congressos Nacionais era: ‘Não importa a forma, o que importa é que o conteúdo passe’”.

orientações dos professores quando estas se davam no campo escrito ou parcialmente quando o aluno fazia leitura labial. Porém, durante o processo de mediação, as dificuldades eram resolvidas sem grandes problemas (SILVA, 2001, p.61).

Os integrantes da equipe multidisciplinar participaram, no ano de 1996, de três cursos que ajudaram a redimensionar as ações em desenvolvimento no Curso Pré-Técnico Especial. O primeiro curso, ministrado pela Dra. Leonor Scliar Cabral (na época presidente da Associação Internacional de Psicolinguística Aplicada), visava a compreender o processo de aquisição da linguagem por sujeitos ouvintes; o segundo curso foi ministrado pela Dra. Lorena Kozlowski, do Centro de Audição e Linguagem, de Curitiba, e buscou compreender o processamento da linguagem em sujeitos surdos; e o terceiro curso, oferecido pelo Instituto Hadassah-Vizo-Canada-Research e ministrado pelas professoras Nechama Tzaban, de Israel, e Lígia Garcia, da Venezuela, objetivou aprofundar os conhecimentos na teoria da Modificabilidade Cognitiva.

Esses cursos foram viabilizados pelos recursos do próprio IF-SC, que prevê no seu orçamento verba para capacitação dos servidores. A partir de projetos encaminhados pela equipe multidisciplinar, a instituição foi viabilizando os cursos. Toda comunidade escolar foi convidada, porém, além da equipe envolvida diretamente no projeto, poucos participaram.

Retomando a questão da educação dos surdos no IF-SC, apesar de a equipe responsável ter boa intencionalidade com o curso (Curso Pré-Técnico Especial) que propunha aos estudantes surdos da escola, Damasceno destaca duas questões importantes:

A primeira é que os resultados esperados pela comunicação total não foram alcançados, e a segunda é que os alunos surdos que eram atendidos no Curso Pré-Técnico Especial não estavam concluindo o ensino fundamental nas escolas públicas em que estudavam e, conseqüentemente, não ingressariam nos Cursos Técnicos da Unidade São José (DAMASCENO, 2007, p.31).

Diante dessas constatações, acrescidas do fato de que a maioria dos surdos não ingressava no mercado de trabalho, os professores do Curso Pré-Técnico Especial

repensaram a proposta. E, em parceria, pela primeira vez, com o movimento dos surdos da Grande Florianópolis e com os professores dos Cursos de Refrigeração e Ar Condicionado e Telecomunicações, elaboraram o projeto de Educação Profissional de Nível Básico, nas áreas de indústria, serviços e artesanato.

Em 1997, começaram a ser ofertados os seguintes cursos: Informática Básica, Desenho Arquitetônico Básico, Eletricista Residencial e Solda Oxi-acetilênica, com carga horária que variava de 60 a 180 horas. Diferentemente das propostas anteriores, segundo Damasceno (2007, p. 31-32), “a elaboração desses cursos reconhecia a experiência visual dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais. Além da atuação de intérpretes, envolveu também a contratação do primeiro instrutor surdo na Unidade de São José”. Nesse sentido, esses cursos, ao mesmo tempo que seguiam a lógica da empregabilidade, também eram estruturados a partir da experiência visual dos surdos, e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) passou a ser o principal instrumento de mediação no processo pedagógico. “Isto se sucedeu frente aos embates político-pedagógicos no contexto escolar, entre os professores e os alunos do curso Pré-Técnico Especial, quanto à melhor forma aos surdos acessarem ao conhecimento” (CEFET-SC, 2003, p.5).

Em 1998, foi proposta, pela equipe responsável pelo projeto de Educação Profissional de Nível Básico e por representantes dos movimentos surdos, com o respaldo do Decreto no 2.208/97¹⁴, a criação do Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS), responsável por promover cursos de formação inicial e continuada para surdos, de curta e média duração.

O grupo começou a se reunir semanalmente, com carga horária destinada para essas reuniões. Estudavam, a partir dos Estudos Surdos em Educação, questões relevantes para a área da surdez, tomando-a pelo viés da diferença linguística e

¹⁴ O Decreto no 2.208/97 (BRASIL, 1997), em seu artigo quarto, parágrafo primeiro, define a obrigatoriedade da educação profissional de nível básico nas instituições federais de educação tecnológica, isto é, “as instituições federais e as instituições públicas e privadas sem fins lucrativos, apoiadas financeiramente pelo poder público, que ministram educação profissional deverão, obrigatoriamente, oferecer cursos profissionais de nível básico em sua programação, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como os trabalhadores com qualquer nível de escolaridade”.

cultural. O grupo dialogava com autores que abordavam as questões linguísticas e cognitivas do surdo (entre outros: Fernandes, 1990, 2000; Ferreira Brito, 1993; e Quadros, 1997); com outros, que estudavam alguns caminhos possíveis para a prática pedagógica no processo de alfabetização da criança surda e suas relações com os pares ouvintes (Góes, 1999, e Souza, 1998); com Skliar (1995, 1997, 1999, 2001), cuja perspectiva da avaliação das políticas públicas na educação de surdos embasava as discussões a esse respeito; e, finalmente, sobre a relação linguagem e pensamento, dialogavam com Vigotsky (1984), entre outros, que subsidiavam teoricamente o grupo no enfrentamento das situações vividas no cotidiano escolar. O NEPS passou a incentivar os seus pesquisadores a produzirem pesquisas, a se formarem em nível de mestrado e doutorado. Começou a estimular seus integrantes a publicar artigos em revistas especializadas; a realizar pesquisas para a produção de CD-ROM e material didático; a participar de grupos de estudos na UFSC e na UDESC e, além disso, a tomar parte efetiva na militância das causas da comunidade surda.

No desenvolvimento dos Cursos de Profissionalização de Nível Básico, somavam-se, à atuação do intérprete, a do linguista e a do professor.

O intérprete foi considerado indispensável para o dinamismo das aulas, mediador entre a comunicação oral e a sinalização. A atuação do intérprete como um profissional que dominava a Língua Brasileira de Sinais e sua Tradução para o Português e vice-versa facilitaria a aprendizagem do aluno surdo. O linguista atuava em parceria com o professor na preparação de material didático para os alunos surdos. Nesse processo, o objetivo era permitir uma tradução da língua portuguesa para a LIBRAS, no sentido de proporcionar condições didático-pedagógicas para o entendimento do aluno sobre os assuntos tratados nas disciplinas (DAMASCENO, 2007, p. 34).

Além dos cursos já mencionados anteriormente, foram ofertados cursos de monitores e de instrutores, para surdos que já dominavam a Língua Brasileira de Sinais, e curso de Língua Brasileira de Sinais (básico e intermediário), para pais de surdos, professores de surdos e também para surdos.

De acordo com o estudo feito por Damasceno, para a realização dos referidos cursos de Libras foram contratados professores surdos que já tinham experiência e

também exerciam alguma liderança nos movimentos surdos. “Nesses cursos, além da estrutura gramatical, constavam do planejamento das aulas assuntos relevantes relacionados à história da educação de surdos e à cultura e identidade surda” (SILVA, 2000, apud DAMASCENO, 2007, p.35).

Em 2001, a parceria entre a Unidade São José e a Central Única dos Trabalhadores (CUT), com o apoio dos movimentos surdos da Grande Florianópolis, foi elaborado o Projeto Curricular do Curso de Educação de Jovens e Adultos em Nível de Ensino Fundamental, com vistas à profissionalização de surdos em Desenho Técnico. O curso tinha por objetivo escolarizar e profissionalizar os trabalhadores surdos da Grande Florianópolis. Esse projeto incluía na sua matriz curricular a disciplina Língua Brasileira de Sinais, com três aulas semanais, em um período em que ainda se lutava pela oficialização da Libras e por sua inclusão no currículo escolar. A implementação desse curso representou, segundo os integrantes do NEPES¹⁵, a concretização de uma das suas principais bandeiras de luta – a formação dos surdos no Ensino Fundamental na própria UnEd-SJ –, pois isso possibilitaria a continuidade dos estudos desses alunos tanto no Ensino Médio como, posteriormente ou concomitantemente, nos cursos técnicos.

No ano de 2003, o NEPES criou o Projeto da Turma Piloto de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português¹⁶, com a oferta de 20 vagas para candidatos surdos e para

¹⁵ Disponível no Projeto Ensino Médio Bilíngue, p. 6.

¹⁶ A criação da Turma Piloto de Ensino Médio para Surdos foi amparada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 81, diz: “é permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei”. A LDB, no seu artigo 58, estabelece que a educação escolar dos alunos considerados com “necessidades educativas especiais” deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino. Na sequência, no artigo 59, estabelece que os sistemas de ensino assegurem a esses alunos atendimento com professores especializados, em nível médio e superior, e capacitação dos professores do ensino regular para a integração dos alunos com necessidades especiais. Alinhada a esses propósitos, a criação da Turma Piloto de Ensino Médio Bilíngue recorreu à regulamentação da referida Lei, através da Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as diretrizes nacionais para a educação de alunos que apresentam “necessidades educativas especiais” na educação básica (em todas as suas etapas e modalidades). Em relação aos alunos surdos, especificamente, o referido documento estabelece, no seu artigo 12, que: “os sistemas de ensino, nos termos da lei 10.098/2000 e da lei 19.172/2001 devem assegurar a acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliário – e nos transportes escolares, bem como de **barreiras nas comunicações**, provendo as escolas dos recursos humanos e materiais necessários” (grifos meus). E

candidatos ouvintes fluentes em Libras. A recomendação de que fosse ofertado para alunos ouvintes foi da Secretaria de Educação Especial e da Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação. Porém inscreveram-se apenas surdos, num total de 29. Esses alunos eram provenientes dos 21 egressos da turma de jovens e adultos surdos que se formara na instituição no curso de Desenho Técnico, além de outros surdos que buscaram a escola.

Os candidatos passaram por teste classificatório composto de entrevista individual, realizada em língua de sinais, para verificar o nível linguístico do candidato na Língua Brasileira de Sinais; e por uma prova escrita de Língua Portuguesa e Matemática. A turma se configurou de forma bem mista – adultos e adolescentes. Do quadro de professores, três eram surdos, um bilíngue e dezoito eram ouvintes, estes com intérprete na sala de aula.

A concepção do referido projeto, segundo Damasceno (2007), evidencia uma preocupação na construção de um currículo direcionado ao sujeito surdo, tanto nas disciplinas da base nacional comum, previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9394/96), como nas disciplinas da parte diversificada. Nesta foram incluídas as disciplinas de Língua Brasileira de Sinais; Políticas de Integração e Inclusão e a Aprendizagem dos Surdos; História dos Surdos; Cultura, Identidades e Artes Surdas. (Ver grade curricular — Anexo I).

Em 2006, o CEFET-SC – Unidade São José – iniciou o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*, Especialização em Educação de Surdos: Aspectos Políticos Culturais e Pedagógicos, com carga horária de 360h/a, tendo como público alvo os professores da rede pública de ensino que estivessem envolvidos com a educação de surdos. Foi composta uma turma mista, ou seja, com surdos e ouvintes. Em 2007 ingressou no IF-

ainda, no seu parágrafo 2º, que: “Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, **a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis**, como o sistema Braille **e a língua de sinais**, sem prejuízo do aprendizado da língua portuguesa, **facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso**” (CEFET-SC, 2003, p. 8-9, grifos no original).

SC a segunda turma do Curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português, formada por 20 alunos. A prova para a seleção desta turma foi feita em Libras. No ano de 2008, abriu-se mais um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*: Especialização Tradução e Interpretação – Libras/Português, com carga horária de 360 h/a, destinado a alunos ouvintes.

Percebe-se que o trabalho que iniciou de uma forma quase solitária, com dois professores ouvintes e dois alunos surdos, ao longo desses anos, desde 1988 até 2011, ampliou-se e agora abrange um universo muito maior. Somaram-se aos professores ouvintes, além de intérpretes, professores surdos e representantes da comunidade surda da Grande Florianópolis. Essa soma foi de fundamental importância, pois caminhar com os surdos, segundo o pesquisador do NEPES Machado (2009, p. 26), “possibilita buscar outras referências epistemológicas, assumindo novos olhares frente à diferença cultural surda e tomar posições de ruptura com a proposição e paradigmas que se apresentavam ou ainda se apresentam para a sua educação”.

Dessa trajetória de mais de 17 anos, empreendida pelo IF-SC, através do NEPES, em forma de pesquisa, ensino e extensão resultou a construção do *campus* Palhoça Bilíngue Libras/Português em Santa Catarina (em fase de implantação desde 2009). Segundo o diretor-geral, Vilmar Silva,

O Campus tem por objetivo formar profissionais bilíngues e desenvolver tecnologias educacionais visuais para a educação de surdos. Os cursos desenvolvidos serão de Formação Inicial e Continuada, Educação de Jovens e Adultos com Profissionalização, Ensino Técnico e Tecnológico, Licenciaturas e Pós-Graduação *Lato Sensu e Stricto Sensu*. Os cursos formarão profissionais – surdos e ouvintes – na modalidade bilíngue, tanto no ensino presencial como a distância (SILVA, 2009, p.26).

Com a formatura da última turma de alunos surdos do Curso Bilíngue de Educação de Jovens e Adultos, em 2010-1, e a formatura da turma de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português, no final de 2010, o NEPES deixou de funcionar no IF-SC, *campus* São José; e veio a ser incorporado pelo *campus* Palhoça Bilíngue

Libras/Português, que passou a atender em instalações provisórias cedidas pela Prefeitura municipal, até que a construção do prédio seja concluída.

CAPÍTULO II

A pessoa surda e a educação bilíngue

*Por **palavra do outro** [...] entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, pronunciada ou escrita em minha língua (minha língua materna), ou em qualquer outra língua, ou seja: qualquer outra palavra que não seja a minha. Nesse sentido, todas as palavras (os enunciados, as produções verbais, assim como a literatura) com exceção de minhas próprias palavras são palavras do outro. Vivo no universo das palavras do outro.*

(BAKHTIN, 1992, p. 383, grifo meu)

De que surdez eu falo

Ao me propor a pesquisar o sujeito surdo e suas relações no contexto escolar, julgo necessário deixar claro ao leitor a qual concepção de surdez me referirei neste estudo. Falar de surdez é complexo, especialmente porque falo de um outro lugar, o lugar de uma ouvinte que não tem a experiência da surdez. Conviver com sujeitos surdos no IF-SC, *campus* São José, me proporcionou identificar alguns indícios do que representa ser surdo; mas, com certeza, a singularidade e a particularidade de vivenciar esta condição, o de *ser surdo*, só eles, os surdos, podem expressar e definir.

Portanto, para falar de um conceito e uma condição que não é a minha, preciso buscar este conceito onde ele vem sendo discutido exaustivamente por profissionais de diversas áreas. Por isso, vou me atrever a “roubar” conceitos de outros, para me posicionar diante da surdez. Gallo (2008), parafraseando Deleuze, fala sobre o momento da produção de conceitos e menciona os roubos como encontros: “só se produz na solidão da interioridade, mas ninguém produz do nada, no vazio. A produção depende de encontros, encontros são roubos e roubos são sempre criativos; roubar um conceito é produzir um conceito novo” (GALLO, 2008, p. 30). Não pretendo aqui criar conceitos novos, apenas tomá-los emprestados e/ou, no sentido deleuziano, “roubá-los” e discutir a partir deles.

Busquei esses encontros com o campo dos Estudos Surdos, que vêm construindo um novo olhar sobre a surdez, sobre a língua que lhe é própria (Libras) e sobre a forma de franquearmos a educação para esses sujeitos.

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções lingüísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2001a, p. 29).

Os Estudos Surdos defendem um posicionamento político ideológico em relação à surdez e assumem a perspectiva socioantropológica. Nesse sentido, a surdez é tomada por um viés cultural e lingüístico – como diferença a ser respeitada, e não como

deficiência ou como falta a ser corrigida. Behares (2000) também enfatiza a diferença, e não a deficiência, porque crê que é naquela que se baseia a essência psicossocial da surdez – ele (o surdo) não é diferente unicamente porque não ouve, mas porque desenvolve potencialidades psicoculturais diferentes das dos ouvintes. Nessa direção, tanto a surdez como o surdo e a língua de sinais deixam de ser vistos como um problema. Para a pesquisadora surda Strobel (2008a, p. 36), “o respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria”.

Essa perspectiva de considerar o sujeito surdo vem sendo conquistada progressivamente pela resistência e pela luta dos movimentos surdos pelos seus direitos. Espaços são “cavados”, a fim de abrir brechas e trazer à cena elementos que questionam as representações e os discursos hegemônicos que envolvem o sujeito surdo, especialmente as questões que se referem a sua língua, a sua potência e capacidade de aprender. Para Perlin, “a luta pelas diferenças não pode ser explicada por simples oposições binárias, ela é uma estratégia de sobrevivência” (PERLIN apud SILVA, 2009, p. 23)¹⁷.

Ao longo da história, a surdez foi definida como uma deficiência e, conseqüentemente, as pessoas que não ouviam eram identificadas como um “ouvinte com defeito” ou “um deficiente auditivo”. Essa concepção, definida e reforçada pelo saber/poder dos especialistas, via e traduzia o surdo como alguém a ser corrigido. Do mesmo modo, a língua de sinais era (é) desqualificada e desqualificava (desqualifica) o seu usuário, pois era (é) considerada como a língua daquele que havia fracassado (fracassou) na aquisição da língua da maioria, ou seja, a oral. Mesmo depois de ter sido

¹⁷ Skliar (2001a), a partir de McLaren (1995), fala sobre os contrastes binários típicos – normalidade/anormalidade, surdo/ouvinte, maioria(ouvinte)/minoria(surda), oralidade/gestualidade, etc. As oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo da oposição, termo que define o significado da norma cultural. O termo secundário nessa dependência hierárquica não existe fora do primeiro, mas, sim, dentro dele. Estabelece-se, desse modo, um exercício de poder e uma divisão do mundo que organiza e particulariza o ideal, deixando em outro mundo tudo quanto seja incontrolável e/ou ambivalente.

reconhecida legalmente como uma língua nacional pela Lei n 10.436/2002¹⁸, a Libras ainda carrega muitos mitos.

Quadros e Karnopp (2004), pesquisadoras sobre os aspectos linguísticos da Libras, elencam as ideias e os preconceitos mais comuns que cercam a língua de sinais, entre os quais destacam: aplica-se apenas a situações concretas, sendo incapaz de representar ideias abstratas; é considerada apenas como mímica ou pantomina; é tida como universal, uma única língua de sinais falada por todos os surdos; é considerada como um mero recurso de apoio para a aquisição da língua majoritária – nesse sentido, a modalidade visual-espacial é tida como inferior e, portanto, não alcançaria o *status* de representação simbólica das línguas orais-auditivas; leva à segregação dos surdos. Souza (2007, p. 39) também menciona tais estereótipos, que estão presente entre nós e, segundo ela, “evidenciam a subalternidade em que é posta a língua de sinais”.

Nessa direção, historicamente, as propostas inclusivas, definidas por leis e decretos, atribuem à escola o papel de normalizar o deficiente auditivo por meio de técnicas de oralização e de reabilitação, com o apoio de outras áreas do conhecimento, que, competentemente, desenvolvem um aparato tecnológico cada vez mais avançado (implante coclear, próteses, etc.), tendo como objetivo trazer o surdo o mais próximo possível do padrão de normalidade, ou seja, o de falante-ouvinte. Para Souza (2007, p. 115, grifos no original)¹⁹,

¹⁸ “Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras – a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil” (BRASIL, 2002).

¹⁹ A obra *Educação de surdos: pontos e contrapontos*, organizada por Valéria Amorim Arantes, é apresentada em forma de diálogo entre duas pesquisadoras da área da surdez, Regina Maria de Souza, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, São Paulo; e Núria Silvestre, da Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. As duas pesquisadoras tecem suas reflexões sobre importantes e polêmicas questões que perpassam a educação de surdos, centralizando o debate na polarização entre o domínio da língua oral e da língua de sinais, nos embates advindos de tal opção linguística destinada à escolarização e à socialização dos sujeitos surdos; e ainda à influência de tal opção na constituição da identidade desses sujeitos. Esclareço que, ao longo do texto, ao me referir a esta obra, sempre estarei me reportando à fala de Regina Maria de Souza.

[...] ao definirmos a surdez como “patologia” e “as dificuldades de comunicação oral” como sintoma, a armadilha é fazer da solução desse sintoma o desejo do Outro (surdo). Implanta-se, simbolicamente, nele, o desejo de ser um “ouvinte” (que lhe é de realização impossível), ou, em outros termos, de se fazer passar por outra pessoa “normal”.

Segundo Skliar (2001a, p. 8), pensar uma educação para surdos que considere suas características culturais e linguísticas implica “o abandono progressivo da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas sócio culturais; porém, eles não podem ser considerados, por si só, como suficientes para afirmar a existência de um novo olhar educacional”. Essa perspectiva é decorrente de um movimento político e acadêmico relativamente recente e, mesmo após várias conquistas políticas dos movimentos surdos, ainda está longe de ser consenso no campo da educação.

Educação bilíngue

A partir da década de 90 do século passado, no cenário educacional mundial e brasileiro, tomou centralidade a discussão em torno da escola qualificada como inclusiva. Uma escola **ideal**, que incluísse todos sem divisão de etnia, sexo, religião ou classe social. Uma escola que “acolhesse” todas as diferenças, independentemente de serem físicas, intelectuais, psíquicas, históricas ou sociais; enfim, que acolhesse todos

[...] aqueles que não se localizam nos espaços normativos da sociedade. Poderíamos estar-nos referindo aos diversos grupos minoritários que constituem essa grande franja social denominada “portadores de necessidades educativas especiais” (LUNARDI, 2005, p.15, grifo no original).

Souza (2007), ao discutir a inclusão, afirma que os “excluídos” são produzidos por uma maquinaria de gestão homogeneizadora da população – disciplinar, normativa, que a tudo quer controlar e classificar. Decorre dessa forma de gestão que a inclusão existe por conta da invenção do que seja normal, como efeito das normas estabelecidas em um dado momento histórico.

Seguindo as trilhas de Foucault, Souza (2007) destaca que a invenção da normalidade, criada pela sociedade moderna e assumida como verdade incontestável, tem suas raízes no século XVIII, quando o sistema capitalista, com o objetivo de potencializar o capital humano como força produtiva e aumentar o consumo, instituiu procedimentos para a comparação entre produtos de uma fábrica e entre seres humanos em todas as instituições, tendo como referência parâmetros estatísticos.

Para Souza (2007), o surgimento das ciências humanas, nesse mesmo período, veio contribuir com a ideia de padrão/norma, uma vez que se empenhou

[...] em criar leis gerais que fossem universais, quer dizer, aplicáveis a qualquer ser humano, independente de sua existência singular, da cultura e da história. Além disso, teorizou-se, e criaram-se “protocolos” sobre os que estavam fora da média, para ajustá-los aos padrões considerados normais para o ser humano (SOUZA; SILVESTRE; ARANTES, 2007, p.167, grifo no original).

Para efetivar esse processo inclusivo, nas últimas décadas, podemos destacar a Declaração de Salamanca²⁰ como o grande marco que iniciou as discussões acerca da inclusão dos chamados “portadores de necessidades educativas especiais” (surdos, cegos, meninos de rua, superdotados, entre outros), nos anos 90 do século passado. A partir de então, os sujeitos que anteriormente estavam localizados à margem do processo social começaram a ter visibilidade. “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade”, “Respeito às Diferenças” tornaram-se os grandes lemas das políticas educacionais do Estado. Tais políticas propõem transformações nas práticas pedagógicas, criando demandas e deixando transparecer a gama de enfrentamentos para criar uma proposta educacional, de fato, inclusiva.

Segundo Souza (2007, p. 34, grifo no original),

²⁰ Entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, Espanha, ocorreu a Conferência Mundial de Educação Especial: “a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 1994, p.330).

[...] se as leis e decretos que versam sobre a inclusão social são tributários de movimentos sociais legítimos e trouxeram inquestionáveis benefícios a outros grupos, no caso dos surdos, mantidos na lógica da deficiência acabaram por preservar as condutas normalizadoras – ou seja, não trouxeram nenhuma novidade e mantiveram o sofrimento e o constrangimento moral na escola “inclusiva”.²¹

Ainda segundo esta autora, as experiências negativas vividas na escola dita inclusiva geraram nesses sujeitos uma aversão à palavra “inclusão”, pois o que acontecia, de modo geral, era (é) apenas um “ajuntamento” do surdo com o ouvinte; sem criar as mínimas condições para que ele, o surdo, tivesse acesso ao conhecimento, o que o colocava (coloca) numa posição de “invisibilidade” dentro do contexto escolar. Souza (2007) reflete sobre esse aparente acolhimento aos excluídos, tomando como referência as ideias de poder disciplinar, biopoder, biopolítica e racismo de Estado:

Enquanto a tecnologia e os mecanismos disciplinares operam com a normalização, pela definição e reabilitação daqueles que se encontram fora da média normal, a tecnologia biopolítica opera com a eliminação do degenerado, a partir do controle de sua aparição ou do mascaramento de sua visibilidade entre nós – a inclusão pode também produzir como efeito essa invisibilidade (SOUZA; SILVESTRE; ARANTES, 2007, p. 168).

Seguindo o mesmo rastro, Melo (1997), em sua pesquisa sobre a política educacional da alfabetização brasileira ao longo da história, denuncia que esta tem sido uma política de desmobilização e/ou mobilização, cujas principais armas têm sido as reformas curriculares e as campanhas contra o analfabetismo. Para esta autora:

Reformas que desmobilizam e campanhas que mobilizam. *Mobilizar e desmobilizar* são, assim, faces de uma mesma moeda que pretende atingir determinados fins. Ou seja, há um pretenso atendimento dos interesses

²¹ Não apenas no caso dos surdos, mas também em relação a outras diferenças, o ideário “inclusivista” está longe de se fazer realidade, conforme se nota em Castro e Silva, 2011; Monteiro, 2008; Soligo, 2001.

educacionais dos trabalhadores nos momentos de intensa crise. Atendimento que visa abafar as contradições para, em seguida, fazer reaparecer outra política educacional que, transvestida com um discurso sobre democratização, igualdade, justiça social, tem significado autoritarismo, diferença, discriminação, salvaguardando, assim, a educação dos grupos dominantes (MELO, 1997, p. 41, grifos no original).

A atual política inclusiva em relação aos surdos reafirma o Decreto nº 5626, aprovado em dezembro de 2005, que regulamentou a Lei nº 10.436, de abril de 2002, e reconheceu legalmente os direitos da pessoa surda de acesso ao bilinguismo – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa na modalidade escrita – tanto na escola privada como na pública, além de vários outros aspectos. Assim expressa o documento:

O Decreto nº 5626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando ao acesso à escola dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue do ensino regular (BRASIL, 2005).

Para Souza (2007), a aprovação deste decreto é uma importante conquista dos movimentos sociais surdos que, incansavelmente, buscaram o reconhecimento da sua diferença cultural e linguística. Tal reconhecimento deveu-se também ao reconhecimento de que “[...] o oralismo, como abordagem hegemônica nas escolas brasileiras, já não se sustentava teoricamente em nenhuma área do conhecimento, ou seja, perdeu as bases que o legitimavam” (SOUZA, 2007, p. 191).

O Decreto nº 5626/05 configura legalmente que é possível a construção de uma nova realidade. É um avanço, pois ter um direito assegurado por lei significa que um grupo se fez ouvir e ser reconhecido; no entanto, ele, por si só, não garante que as mudanças necessárias de fato sejam efetivadas. Para instituir o novo contexto educacional que a lei garante, é preciso desconstruir uma série de conceitos e preconceitos que se cristalizaram ao longo do tempo. Isso significa criar um espaço de reflexão permanente, onde o principal interessado, o surdo, seja um integrante ativo e possa dizer o que significa para ele e para o seu grupo o uso da Libras, nas interações

sociais, culturais e pedagógicas. Só assim poderemos ter uma “inversão na lógica das relações” (QUADROS, 2007, p. 1). E, segundo Souza (2006, p.280), “talvez seja este nosso maior desafio enquanto intelectuais – fazermos gestar uma política das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil”.

Mas o que vem a ser bilinguismo? Qual o sentido de um contexto bilíngue? Que espaços estarão destinados para cada uma das línguas que transitam num contexto bilíngue? Os estudos (LACERDA, 1989; SKLIAR, 2001a, 2001b, 2006; SOUZA, 1998, 2006, 2007; QUADROS, 2005, entre outros) indicam a complexidade da situação bilíngue e, no caso do bilinguismo que envolve os surdos, a complexidade é ainda maior, por se tratar de um contexto completamente distinto de outros contextos bilíngues, uma vez que envolve línguas de modalidades tão diferentes – uma é oral-auditiva e a outra é visual-espacial; além do mais, não é a língua majoritária do Brasil e, apesar de ser reconhecida como uma língua também brasileira, é a língua de uma minoria linguística. O termo “minoría” assume aqui o sentido dado por Cavalcanti (1999), ou seja, não necessariamente relativo a uma classificação numérica, mas a grupos sociais destituídos de poder.

Vamos, pois, tentar compreender a primeira questão: o que vem a ser bilinguismo. Conforme Lyons:

Podemos admitir, como ideal teórico, a possibilidade do bilinguismo perfeito, definido como competência total em duas línguas, equivalente à competência que um falante nativo monolíngue tem em uma. O bilinguismo perfeito, se é que existe, é extremamente raro, porque é raro que as pessoas estejam em posição de usar cada língua numa gama completa de situações e de adquirir, dessa forma, a competência exigida (LYONS, 1987, p.257-258, grifo meu).

Devemos observar que o próprio autor questiona a crença no tipo de bilinguismo estável e perfeito, em que o sujeito bilíngue tem os dois sistemas operando de forma idêntica. O conceito de bilinguismo tem sofrido muitas mudanças; a ideia da fluência e de subjetivação em duas línguas de modo idêntico já não é mais aceita no meio acadêmico. Há uma tendência forte, entre os linguistas, de assumir que o sujeito

bilíngue competente é aquele que transita entre as línguas que utiliza, sem necessariamente ser proficiente de forma igual nas duas línguas (MAHER, 2007).

Para falar da segunda questão – o que seja um contexto bilíngue –, julgo oportuno começar a reflexão pelo mito de monolinguismo do nosso país (CAVALCANTI, 1999; MAHER, 2007). Nas palavras de Bortoni (1984, apud TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 59).

Entre os orgulhos nacionais – um pouco combalidos nos últimos tempos – coloca-se, justificadamente, o fato de ser o Brasil um país monolíngue, não obstante suas dimensões continentais e a heterogeneidade étnica de sua população. [...] No Brasil, afora os grupos indígenas sobreviventes de certas comunidades de descendentes de imigrantes que se conservaram isoladas, quase toda a população tem o português como língua materna, e a comunidade entre brasileiros de norte a sul, de leste a oeste, dos Jardins paulistanos aos Alagados nordestinos processa-se, presumivelmente, sem problemas de inteligibilidade. [...] A idéia de que somos um país privilegiado, pois do ponto de vista linguístico tudo nos une e nada nos separa, parece-me, contudo, ser apenas mais um dos grandes mitos arraigados em nossa cultura.

Cavalcanti (1999), nesta mesma direção, afirma que o mito do monolinguismo, em primeiro lugar, é eficaz para apagar as minorias linguísticas do nosso país: as comunidades indígenas que se espalham por todo território nacional; as comunidades imigrantes (alemãs, italianas, japonesas, polonesas, etc.) que mantêm ou não sua língua de origem; as comunidades de brasileiros descendentes de imigrantes e de brasileiros não descendentes de imigrantes em regiões de fronteira, em sua grande maioria, com países hispano-falantes; as comunidades de surdos sinalizadores que, geralmente, estão representadas em escolas/instituições dispersas no Brasil; e a maioria da população que fala uma variedade desprestigiada do português. A segunda razão apontada por ela diz respeito à ideia estereotipada de que o bilinguismo deve estar relacionado a línguas de prestígio (bilinguismo de elite). Em terceiro lugar, os contextos bilíngues de minorias são tornados invisíveis – tanto por quem deles faz parte como pela sociedade envolvente –; portanto, naturalizados.

Nesta mesma linha de pensamento, Souza (2006, p. 271) alerta:

[...] a escola participa da legitimação dessa naturalização: evidência disto é que os currículos de pedagogia mascaram nosso plurilinguismo e as discussões sobre os métodos de alfabetização em português o endossam, na medida em que não há a devida presença de disciplinas que tratem do processo de letramento em situação bilíngue.

Seguindo esse raciocínio, arrisco-me a dizer que os cursos de formação de professores falham duplamente: primeiro, pela razão apontada por Souza acima e, depois, pelo fato de esses cursos, de modo geral, não trabalharem de forma consistente a natureza da linguagem – como ela se constitui e constitui o sujeito –, acabam passando a ideia de uma língua abstrata e ideal, tomada como um mero instrumento de comunicação. Desse modo, o que se observa na prática, geralmente, é a língua(gem) sendo ensinada de forma estática e repetitiva, e não na sua forma viva, ou seja, da forma em que é usada no cotidiano para significar o mundo.

Melo (1997) discute o distanciamento entre a língua real usada pelo trabalhador e a língua ensinada nas propostas de alfabetização formal desses sujeitos. Para ela, a língua ensinada distante do uso cotidiano, numa perspectiva instrumental, representa uma ruptura total com a concepção de língua como interação, como efeito de sentidos entre interlocutores que se encontram e se confrontam através do signo linguístico, no processo discursivo, no jogo das interações sociais.

Bakhtin (2009), já em 1929, fez uma crítica à compreensão de língua como um “sistema imutável” e dissociada do acontecimento discursivo concreto. Defendeu a tese de que tal abordagem está de acordo com a corrente filosófico-linguística denominada “objetivismo abstrato”, cujas raízes estão no racionalismo dos séculos XVII e XVIII. Na perspectiva do “objetivismo abstrato”, a língua segue essencialmente uma lógica matemática fria e distante da realidade que reflete, “só lhes interessa a lógica interna do próprio sistema de signos; este é considerado, assim como na lógica, independentemente por completo das significações ideológicas que a ele se ligam” (BAKHTIN, 2009, p. 86).

Bakhtin (2009), ao contrário, considera a produção da linguagem como um fenômeno social e ideológico, construído dialogicamente no fluxo de cadeias enunciativas historicamente determinadas. O contexto onde a linguagem é produzida assume importância fundamental. Há uma variedade de modos de falar e de linguagens, o que reflete a diversidade da experiência social. Para ele, a língua se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal, não é um produto acabado, visto que,

[...] na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. **Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.** É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. **Os sujeitos não adquirem sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência** (BAKHTIN, 2009, p.111, grifos meus).

E, por essa razão, ou seja, porque a língua se constitui num *continuum*, cabe à escola considerar a capacidade e o desenvolvimento linguístico da criança que a ela acede. D'Angelis (1998) escreve da necessidade de a escola brasileira considerar as experiências linguísticas da criança, anteriores ao seu ingresso na escola. Para ele, ao chegar à escola, a criança já fala uma língua (seja ela um dialeto do português, do alemão, do espanhol; seja ela uma língua indígena, seja a língua de sinais). Segundo D'Angelis, é preciso igualmente reconhecer que, para a maior parte dos brasileiros, o português que a escola ensina é outra língua, e não a forma correta da mesma e única língua. Nesse sentido, parece-me muito atual a crítica feita por Bakhtin (2009) em relação ao objetivismo abstrato. Segundo ele (BAKHTIN, 2009, p.109), nessa perspectiva, “a linguística estuda as línguas vivas como se fossem mortas e a língua nativa como se fosse estrangeira”.

Sendo o português a língua majoritária e também a socialmente valorizada, a conduta adotada pela escola é ensiná-la (na sua modalidade escrita) como se houvesse apenas uma forma de se fazer em discurso ou se verter em escrita. Assim, torna-se

uma língua estrangeira para o sujeito brasileiro, sem vida e opaca, conforme já mencionava Bakhtin (2009).

Não quero dizer com isso que a escola não deve se ocupar de ensinar o “português padrão”; o que pretendo é chamar a atenção para o equívoco que o sistema escolar comete, ao desconsiderar que a maioria (apesar de serem consideradas minorias) chega à escola com uma língua “outra”, diversa daquela ensinada na escola. O fato de desvalorizarmos as diferenças linguísticas e as variações dialetais trazidas pelos alunos vincula a mesma representação – a de inferioridade das variáveis - a esses sujeitos, consolidando sua desvalorização – política. O aluno que não consegue aprender um currículo organizado em português é julgado, na maioria das vezes, como incapaz, o que acaba colaborando para uma autoestima negativa e ocasiona, não raras vezes, o abandono da escola.

Tal constatação é feita por Bortolini (1989), citado por Melo (1997, p. 71), quando adverte que, no Brasil, o ensino da língua culta a grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua, “tem pelo menos duas conseqüências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinado de forma eficiente a língua padrão”.

Diante do mito naturalizado de monolinguismo no nosso país, como proceder para garantir a educação bilíngue para os alunos surdos que o Decreto legitima: a língua que lhe é “natural” (Libras) e a Língua Portuguesa (escrita)? Nas palavras de Souza (2006, p. 269), “como entender o exercício pleno da cidadania nessas duas línguas?”.

Para compreender os espaços que estão destinados para cada uma das línguas em um contexto bilíngue, recorro às contribuições da sociolinguística. De acordo com Tarallo e Alkmin (1987), em caso de bilinguismo/plurilinguismo instalado, são duas as soluções a médio ou longo prazo: a coexistência dos dois sistemas e “o aparente não mesclamento entre eles; ou a morte de um dos sistemas e o conseqüente retorno ao monolingüismo, sujeitando-se, assim, o sistema sobrevivente às pressões da mescla

intracomunitária” (TARALLO; ALKMIN, 1987, p. 61). Maher (2007), referindo-se ao bilinguismo de minorias linguísticas, também aponta para a morte de um dos dois sistemas; ou seja, o bilinguismo nessas situações quase sempre resulta em um modelo assimilacionista de submersão, em que o aluno que utiliza uma língua diferente da majoritária, não tendo com quem interagir em sua língua materna, é forçado a abandoná-la em favor da língua oficial.

No caso dos surdos, esse abandono é relativo, pois a sua condição bilíngue é totalmente singular, ou seja, a apropriação de forma natural da língua majoritária, especificamente o português oral, lhe é inviabilizado pela surdez. Além disso, se revisarmos a história linguística e cultural dos surdos, podemos verificar como os surdos resistiram, depois de duras e cruéis investidas para extinção da língua de sinais (pelas escolas, pelas políticas públicas, etc.). Mesmo após Milão, em 1880²², os surdos espalhados por todas as partes do planeta continuaram a usar a língua de sinais em suas associações ou a realizar táticas para fazê-la viva, embora clandestina, nas próprias escolas. A Libras se manteve viva nas comunicações entre os surdos em seus grupos, em seus congressos e em suas associações, como uma forma de resistência aos mecanismos engendrados para eliminá-la.

Foi nesses espaços de convivência dos surdos que a língua de sinais pôde continuar a existir verdadeiramente, no sentido bakhtiniano²³; ou seja, foi nas associações, nos congressos ou apenas nos encontros surdos/surdos, que a comunidade surda manteve a possibilidade de interação social pelo diálogo, pela “enunciação” em uma língua corporal, carregada de significação para eles. Esses

²² Em 1880, em Milão, na Itália, aconteceu o segundo Congresso Mundial sobre a educação de surdos, no qual a utilização simultânea da fala e dos sinais foi considerada como uma desvantagem que impedia o desenvolvimento da fala, da leitura labial e da precisão das ideias. Neste congresso, foi declarado que o método oral puro deve ser adotado de forma oficial e definitiva. O Congresso de Milão é considerado um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais e também da exclusão radical dos profissionais surdos do ambiente educacional.

²³ Bakhtin trouxe para o campo da linguagem o social, o histórico e o ideológico. Uma de suas contribuições mais importantes foi o conceito de diálogo. Ele afirma que o diálogo é uma das vias mais importantes da interação verbal. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2009, p.127). Concebe o diálogo como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Tomo este autor como referência para falar da questão da língua(gem), pela relevância que ele dá à língua viva, à “enunciação”, embora se saiba que Bakhtin nunca tenha discutido sobre questões relacionadas ao sujeito surdo.

contextos dialógicos permitiram que a língua de sinais, assim como qualquer outra, seguisse sua “corrente evolutiva ininterrupta” (BAKHTIN, 2009, p. 93), apesar do movimento autoritário para negá-la e interditá-la.

Para a linguista Quadros (2005, p. 26, grifos da autora), as políticas linguísticas têm a “tendência de ‘subtrair’ as línguas, ao invés de utilizar uma política linguística ‘aditiva’”. Para ela, temos uma ideia equivocada de que o uso de uma língua leva ao não uso da outra; assim, o ensino das línguas não é tratado com a seriedade que merece e não é incentivado um trabalho de qualidade nas escolas; pelo contrário, o esperado é apagar aquela língua de menos prestígio.

Essa foi e continua sendo a justificativa para o saber clínico, principalmente por parte dos médicos que orientam os pais ouvintes para não deixarem seus filhos surdos entrarem em contato com a Libras. Em geral, e compreensivelmente, os pais recebem essa orientação de médicos ou de outros clínicos que ainda entendem que o contato da criança surda com jovens e adultos surdos a deixaria “preguiçosa” e, conseqüentemente, não se “esforçaria” para aprender a língua portuguesa oral.

No entanto, há movimentos de resistência entre lideranças surdas que defendem o bilinguismo aditivo, por considerarem

[...] o português como um instrumento essencial de poder. [...] a língua portuguesa passa a ter uma relação social diferenciada para os próprios surdos e não porque as políticas públicas determinam que a educação de surdos deva ser bilíngue (QUADROS, 2005, p. 31).

Qual é, pois, a política linguística adotada para criar uma educação bilíngue para o surdo? Estará ela voltada a manter o bilinguismo estável ou a Libras passará a ser um mero coadjuvante que servirá como um instrumento para ensinar o português escrito, conduzindo ao monolinguismo em português? E os estudantes ouvintes, que relações terão com essa língua? Qual a função social atribuída às duas línguas nas relações cotidianas na escola?

É nesse sentido que a educação bilíngue depende de várias questões de ordem social, cultural e linguística, mas, sobretudo, de um posicionamento político. Não se pode caracterizar como educação bilíngue aquela que se restringe somente a tornar acessíveis ao surdo duas línguas: a língua de sinais e o português. Para Skliar (2001b, p. 91-92, grifo original):

Se a tendência contemporânea é fugir — intencional e/ou ingenuamente — de todo debate que exceda o plano estrito das línguas, corre-se o risco de transformar a proposta bilíngüe em [...] mais uma grande narrativa educacional que conserva as mesmas representações sobre a surdez e os surdos [...] a educação bilíngue pode se transformar numa “metodologia” positivista, não histórica e despolitizada. [...] Não defino a educação bilíngue para surdos como desenvolvimento de habilidades linguísticas em duas ou mais línguas, como é comum definir-se quando se fala de crianças e adultos ouvintes... A educação bilíngue para surdos [...] não deve reproduzir a idéia errada e perigosa de que saber e/ou utilizar corretamente a língua oficial é indispensável para o surdo ser como os demais — ouvintes —, como a norma — ouvinte.

Em outra obra, Skliar (1997, p. 53) se refere à complexidade do conceito de bilinguismo:

De todas as perguntas possíveis talvez seja esta uma das mais difíceis de responder. Estamos frente a um conceito muito amplo, que inclui questões linguísticas, antropológicas, educativas, sociológicas, psicológicas, etc. Em minha opinião, a educação bilíngue é um ponto de partida e, talvez, um ponto de chegada, que deve buscar uma ideologia e uma arquitetura escolar a seu serviço. A educação bilíngue é um reflexo cristalino de uma situação e uma condição sócio-linguística dos próprios surdos: um reflexo coerente que tem que encontrar seus modelos pedagógicos adequados. A escola bilíngue deveria encontrar neste reflexo o modo de criar e aprofundar, de forma massiva, as condições de acesso à língua de sinais e à segunda língua, à identidade pessoal e social, à informação significativa, ao mundo do trabalho e a cultura dos surdos.

Nessa mesma direção vão as colocações de Quadros (2005, p. 31):

Os surdos querem aprender na língua de sinais, ou seja, a língua de sinais é a privilegiada como língua de instrução. O significado disso vai além da questão linguística. Situa-se, sim, no campo político. Os surdos estão se firmando como grupo social com base nas relações de diferença. Como diferentes daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes.

Souza (2007), ao se referir à construção da escola bilíngue para o surdo, destaca que precisamos ouvir os maiores interessados, os surdos, pois eles almejam uma escola que não condicione a sua capacidade de aprendizagem a sua capacidade de desenvolvimento da linguagem oral ou de escrita; que os escute e os respeite na sua diferença linguística e cultural; ou seja, que eles possam ser educados na língua que lhes é natural e de seu domínio, a língua brasileira de sinais. Só assim eles poderão criar uma relação de significação com a língua portuguesa e com o mundo. Para a autora, o novo projeto inclusivo bilíngue, garantido em lei, é possível, desde que seja:

[...] construído com eles, que tenha novas configurações ideológicas, que seja marcado por uma nova história de relação e reciprocidade política com eles, que seja inscrito em uma nova lógica de entender e considerar na escola o estudante surdo. Em uma perspectiva assim assumida a língua de sinais já deve fazer parte do cotidiano escolar, já deve ser compartilhada por professores e estudantes, já não pode ser um problema a ser resolvido... O português, a língua do país, faria parte curricular como língua de vizinhança conosco. Língua que permitiria a surdos e ouvintes afrouxar a fronteira que uma história autoritária fez erigir, pétrea e rigidamente, entre nós e eles (SOUZA, 2007, p. 35).

A educação bilíngue Libras/Português do Instituto Federal de Santa Catarina: uma proposta em construção

Esse desafio a que se refere Souza, o de construir uma proposta educacional bilíngue para os surdos, que assuma uma política das diferenças, vem sendo construído no IF-SC, *campus* São José, conforme já mencionado no capítulo anterior, desde a década de 1990. Porém, a Libras como a língua que pode garantir o acesso do surdo ao conhecimento só passou a ser reconhecida como legítima no IF-SC no final da referida década. Após muita discussão, movimentação teórica e prática, na busca de

um ensino para os surdos que pudesse corresponder às necessidades apontadas pelos próprios alunos surdos e também àquelas observadas pelos professores (inicialmente apenas ouvintes, atualmente surdos e ouvintes), a Libras passou a ser a língua constitutiva do processo pedagógico, seguida do aprendizado do Português, como segunda língua em sua modalidade escrita. Assim, a partir desse período as duas línguas – a de sinais e a portuguesa – coabitam o mesmo espaço escolar do IF-SC.

Como já explicitado aqui antes, a política adotada pela escola foi territorializar os espaços de aprendizagem para os alunos surdos que estudam nos cursos de Ensino Médio e de Educação de Jovens e Adultos Profissionalizante em nível de Ensino Fundamental. Nesse desenho pedagógico, os alunos surdos estudam em uma sala de aula em que todos os seus pares são colegas surdos. Tal opção foi feita como forma de garantir igualdade nas condições de acesso dos alunos surdos ao conhecimento, pois, por sua diferença, necessitam de um currículo cuja língua de instrução seja a Libras, o que não faria sentido no caso dos estudantes ouvintes. Nos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* as turmas foram mistas.

É importante frisar aqui que, apesar de as duas línguas – a de sinais e o português – transitarem no espaço escolar, as turmas de ouvintes do Ensino Médio não tinham aulas de Libras²⁴ em seu currículo obrigatório, embora os alunos surdos tivessem aula de português. Isso significa que a educação bilíngue era (é) apenas para os alunos surdos.

Na Proposta Bilíngue Libras/Português do IF-SC, *campus* São José, a Língua Brasileira de Sinais assumiu o *status* de primeira língua (L1)²⁵: por meio dela, o aluno surdo passou a significar os conteúdos trabalhados nas demais disciplinas, e a Língua Portuguesa passou a ser ensinada na sua modalidade escrita, como segunda língua (L2). A proposta metodológica parte da experiência visual do aluno; nesse sentido, a imagem passou a ser um dos principais recursos didáticos. Rompeu-se, portanto, de

²⁴ O NEPES ofertou vários cursos de Libras (básico, intermediário e avançado), nos três turnos, para estudantes e servidores ouvintes, porém a procura foi baixa, por parte tanto dos alunos como dos servidores.

²⁵ Behares (1999) define a primeira língua como a língua adquirida espontaneamente, e a relação com ela é de maestria não condicionada.

forma significativa com as estratégias fonocentradas na condução do currículo, as quais, ao longo da história da educação dos surdos, os mantiveram em posição de limbo no processo pedagógico.

A reestruturação do currículo, numa perspectiva visual e espacial que privilegia a língua de sinais como língua de instrução, para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares pelos surdos, “é a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença” (QUADROS, 2005, p. 34). O trabalho pedagógico desenvolvido nesta perspectiva, seguindo uma outra rota – uma sala de aula composta só de alunos surdos, um modo mais visual de ensinar e com a presença do professor surdo –, veio se mostrando como um bom começo, para o avanço e a transformação da educação dos surdos. Mas apenas um começo! Um começo, porque acredito que não tem fim este processo, o de construir uma proposta educacional “junto com os surdos”, “que durante anos experienciaram violentos modos na sua educação, impondo-lhes uma lógica de aprendizagem centrada nas línguas orais” (MACHADO, 2009, p.102). E o sucesso irá depender, como observa Souza (2007, p.122), “[...] de uma escuta”. A autora fala de uma disposição dos pais, dos educadores e dos especialistas para “‘escutar’– e não apenas para ouvir – o desejo que a pessoa surda irá pondo em movimento em relação a ela mesma e a eles [...]”.

A proposta pedagógica que se delineou no IF-SC até aqui favoreceu o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Permitiu que eles acessassem o mundo da língua(gem)²⁶, do conhecimento, da comunicação e da informação de forma mais significativa. Não houve, portanto, necessidade de os alunos surdos serem atendidos nas salas de AEE²⁷ no período inverso ao da classe comum que

²⁶ Estatísticas mundiais apontam que, em “mais de 90% dos casos, as crianças surdas nasceram em famílias de ouvintes” (FERNANDES, 2009, s.p). Isso significa que a apropriação da língua da família, o Português como língua materna, fica inviabilizada pela surdez. Grande parte dessas crianças não tem acesso à língua de sinais, pela ausência de interlocutores surdos na infância. As interações familiares acabam condicionadas àquilo que a criança consegue apreender dos estímulos visuais e outras informações sensoriais que lhe chegam, desenvolvendo sistemas gestuais de comunicação que não possuem a complexidade simbólica de uma língua. Nesse sentido, alguns dos adolescentes que chegaram ao IF-SC não tinham domínio da Libras nem do Português. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/pdf/slp27/06.pdf>>. Acesso em: 17 de maio 2011.

²⁷ Segundo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009, p. 01) o atendimento educacional especializado

frequentavam. Eram ofertadas aos alunos surdos, assim como aos demais alunos da escola, aulas de atendimento paralelo²⁸ optativas.

O trabalho pedagógico realizado em sala de aula contava com a participação de professores surdos, bilíngues e ouvintes, além de intérpretes da língua de sinais (ILS). Esse encontro confrontava diferentes formas de “ser” e de “dizer”, por isso essas relações vinham carregadas de tensões e conflitos, especialmente porque eram atravessadas por línguas diferentes – a Libras e o português, além da mescla das duas –, o que, em muitos momentos, gerava angústia e deslocamento e falta de compreensão.

Para ilustrar, apresento o depoimento de um dos professores surdos do IF-SC, que retirei de uma pesquisa que discute as questões curriculares da proposta bilíngue dessa instituição:

Resumindo, quando vim para o IF-SC foi completamente diferente. A minha opinião é respeitada, nós fazemos muitas trocas, mas nas reuniões há uma relação de poder e o domínio é ouvinte. As expressões em português são muito sutis e resumem a língua de sinais, riem e eu não sei o que está acontecendo, mas isso ocorre no mundo inteiro. Profissionalmente há um respeito, interação e valorização muito grandes, mas as reuniões me angustiam. Não sei se vocês sentem da mesma maneira. Relações de poder de ficar durante horas sem entender o que está sendo dito (MACHADO, 2009, p. 92).

Silva (2009), em sua tese de doutorado, ao comentar a educação bilíngue do IF-SC, também observa que os encontros entre surdos e ouvintes são tensos e conflituosos, porque eles se constituem entre fronteiras linguísticas, culturais, sociais; e porque há uma tendência das pessoas ouvintes em se conceberem “normais” e,

(AEE) “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem”. Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf>. Contudo, as AEEs mantêm a lógica da diferença pelo viés clínico da deficiência, no caso dos surdos. Oferecida uma educação bilíngue de qualidade, não há sentido na insistência das AEEs.

²⁸ O atendimento paralelo é oferecido por todos os professores no horário inverso das aulas ministradas em sala de aula. Os professores que trabalham em regime de quarenta horas têm duas aulas destinadas para esse atendimento; os professores em regime de vinte horas, uma aula semanal.

portanto, superiores aos “deficientes”. Porém, para este autor, esses encontros também se constituem em momentos de aprendizagem entre os envolvidos (surdos e ouvintes),

[...] para aprender coisas de si e do outro [...] em movimentos que potencializam as relações de poder em espaços de enunciações tensos e conflituosos frente à heterogeneidade dos sujeitos envolvidos. Trata-se de espaços de negociações em que os significantes deslizam em todas as direções (SILVA, 2009, p, 26).

Acrescido a essa aprendizagem de que fala Silva, destaco um outro aspecto desses encontros que, do meu ponto de vista, é muito significativo: tais encontros eram movidos pela disposição dos envolvidos para interagir e promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos surdos de uma forma mais acertada. Isso demonstrou uma predisposição para a transformação. E, nas palavras de Souza (2007, p.123), “quanto mais nos transformamos, mais abertos estamos a rever nossos caminhos e neles nos descaminharmos de nossas certezas – às vezes tão arrogantes e etnocêntricas”.

Os professores surdos tiveram papel fundamental nesse processo, especialmente por dois motivos: em primeiro lugar, pelo fato de partilharem a mesma língua e os mesmos traços culturais com os seus alunos, representando, desse modo, um modelo positivo para eles. Essa particularidade criou um ambiente educacional prazeroso, que favoreceu o desenvolvimento não só dos conteúdos trabalhados em sala de aula, como também o desenvolvimento emocional dos alunos. A esse respeito, Strobel (2008a, p. 60-61) faz uma citação de Moura, Lodi e Harrison:

[...] a criança (no contato com modelos surdos adultos) não apenas terá assegurada a aquisição e desenvolvimento de linguagem, como (também) a integração de um autoconceito positivo. Ela terá a possibilidade de desenvolver sua identidade como uma representação de integridade, não como a de falta ou de deficiência [...] podendo se perceber como capaz e passível de vir a ser. Ela não terá de ir atrás de uma identidade que ela nunca consegue alcançar: a de ouvinte.

Em segundo lugar, o fato de os professores surdos vivenciarem experiência singular da surdez trouxe muitas contribuições para ampliar as discussões em torno da

proposta bilíngue e, conseqüentemente, levou a uma maior compreensão do significado da surdez e de suas implicações na proposta pedagógica.

Machado (2009), em sua tese de doutorado, discute, a partir das narrativas dos professores surdos do IF-SC, a proposta da educação bilíngue desta instituição e destaca as principais rupturas realizadas nesse processo:

A principal ruptura relaciona-se com algumas perspectivas da “educação especial”, que insistem com princípios de “deficiência”, “normalização” e não da diferença cultural. Ou seja, pode-se destacar a percepção de que é necessária a construção de um currículo centrado em questões e problemas que afetam a vida do surdo como um sujeito que se constitui diferente e assume uma posição diante de certas categorizações e articulações de espaço limitadoras, ainda presentes no atual Programa de Educação Inclusiva. Ao tomar por base tal ruptura, busca-se estabelecer com o sujeito surdo, no espaço escolar do IF-SC, a negociação para aproximar-se da educação escolar que deseja, lidando com enfrentamentos de paradigmas fortemente arraigados em relação aos estereótipos que se cristalizaram quanto às possibilidades e impossibilidades dos surdos. [...] a proposta de educação bilíngue no IF-SC vem sendo conduzida por escolha de diretrizes de uma proposta política que reconheça a diferença cultural surda. Uma dessas diretrizes é a presença de professores surdos na escola, nas mesmas condições de contrato dos outros professores, por entender-se, como propõem Lunardi e Skliar (2000, p.18) em referência ao professor surdo, que ele “deve valer-se do espaço escolar para construir, junto com seus pares, estratégias de identificação que possam ser vislumbradas num processo sócio-histórico mais amplo, não-fragmentado”. Assim, os professores surdos vêm se constituindo parte fundamental na construção das identidades surdas dentro da escola, sendo referências para questões curriculares em seus espaços de atuação docente (MACHADO, 2009, p. 26-27, grifos no original).

Do mesmo estudo, apresento o recorte do depoimento de um professor surdo sobre a proposta bilíngue do IF-SC. Por estar diretamente envolvido neste trabalho, ele fala com mais propriedade do assunto. Vamos, pois, ao depoimento:

Na proposta do IF-SC a prioridade não se limita à comunicação, mas ao processo de aprendizagem dos alunos, às questões culturais surdas, à subjetividade, à forma como esse aluno aprende e se desenvolve como sujeito surdo. Também a nossa proposta abrange a formação e a capacitação dos profissionais que trabalham com alunos surdos. Temas focados na forma de ensinar, avaliar e conhecer o desenvolvimento do aluno surdo. A preparação das aulas com Power Point, voltadas para a questão visual. [...] A proposta bilíngue do IF-SC é para uma comunicação visual, porém ainda está fraca, pois nós professores temos dificuldades na preparação das imagens e materiais, o que requer muito tempo. **Assim vai entrando o português, um português de surdo que tem sentido pelos sinais, porque é preciso entender o material**

para poder utilizar português e imagens, mas não é simples fazer isso
(MACHADO, 2009, p.109, grifos meus).

O fragmento do depoimento acima: “assim vai entrando o português, um português de surdo que tem sentido pelos sinais porque é preciso entender o material para poder utilizar português e imagens, mas não é simples fazer isso” remete-me a Bakhtin (2009, p. 133), que, em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, afirma que “o problema da significação é um dos mais difíceis da lingüística”. Traduzir e compreender o que quer significar o “enunciado/enunciação” do outro implica muito mais do que uma simples transposição termo a termo do português para a Libras, ou vice-versa. O momento da língua fixado nas gramáticas e nos dicionários não basta para tornar a tradução e a compreensão possíveis. O conhecimento de palavras/sinais das línguas é uma condição inicial necessária, mas não suficiente, pois o diálogo não se reduz ao conhecimento estático dos significados cristalizados das palavras. O enunciado só tem sentido quando leva em conta o seu autor e o contexto em que foi produzido, pois as mesmas palavras/sinais podem produzir sentidos, não raro, antagônicos.

Para Bakhtin (2009, p.37), “o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra”. A palavra que constitui os enunciados, entendida como signo vivo que abarca significações variadas, de acordo com o contexto social e político em que é usada.

Na realidade não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2009, p. 99).

Segundo este autor, há tantas significações possíveis quantos forem os contextos possíveis. No entanto, nem por isso a forma da palavra deixa de ser uma. Porém, seus sentidos se multiplicam conforme as situações enunciativas, as posições de classe e ideológica dos interlocutores, a maior ou menor formalidade exigida, etc.

A contextualidade de que fala Bakhtin (2009) não está em um único e mesmo plano, mas, sim, em uma alternância de planos contextuais. Uma mesma palavra, por exemplo, tomada em relação ao sentido e à significação que se quer estabelecer, pode aparecer em dois contextos dialógicos mutuamente conflitantes e excludentes. Desse modo, “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2009, p.111).

Outra questão abordada por Bakhtin (2009) é a diferenciação entre o *tema* e a *significação*. O autor assim define o tema:

O tema da enunciação é, na verdade, assim como a própria enunciação, individual e não reiterável. Ele se apresenta como a expressão de uma situação histórica concreta que deu origem à enunciação. [...] o tema da enunciação é determinado não só pelas formas linguísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entonações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. [...] O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico possui um tema (BAKHTIN, 2009, p.133-134).

Por outro lado, a enunciação também é dotada de um significado, que se refere aos elementos da enunciação que são “reiteráveis e idênticos” cada vez que são “repetidos” (BAKHTIN, 2009, p.134). Os elementos que entram em sua constituição são abstratos, convencionalmente definidos. Assim, para Bakhtin (2009, p.134):

O tema é um sistema de signos dinâmico e complexo que procura adaptar-se adequadamente às condições de um dado momento da evolução. O tema é uma reação da consciência em devir ao ser em devir. A significação é um aparato técnico para a realização do tema.

Como se percebe, o autor concebe estes dois níveis de significação como dialeticamente articulados: “o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia seu elo com que precede e o que segue, ou seja, ele perderia, em suma, o seu sentido” (BAKHTIN, 2009, p. 134). Para designar a

significação de uma palavra precisamos ligá-la a um tema, para que ela possa fazer algum sentido. “A significação não quer dizer nada em si mesma, ela é apenas um ‘potencial’, uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto” (BAKHTIN, 2009, p.136, grifos no original).

Ao fazer a distinção entre “tema” e “significação”, Bakhtin (2009) traz à cena outra questão fundamental para a compreensão, denominada por ele compreensão “ativa” e “passiva” da enunciação. A seu ver, a compreensão passiva, típica dos filólogos, exclui qualquer “atitude responsiva”, justamente por isolar a palavra e tratá-la como sempre idêntica a si mesma (forma dicionarizada). Nesse sentido, argumenta que “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo; deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de outro processo evolutivo”. (BAKHTIN, 2009, p. 136-137).

Desse modo, os enunciados em português, que precisam ter sentido na Libras, conforme falou o professor surdo no depoimento, só atingirão a verdadeira significação se forem compreendidos ativamente. Isso implica em inserir a cadeia de palavras em um tema.

Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvido pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 2009, p.140-141).

A partir deste ponto de vista, para o surdo e para os ouvintes, compreender a significação de um enunciado, vinculando-o a um tema, demanda mais que conhecer os significados das palavras do português, ter domínio de sua gramática ou saber reproduzir fórmulas estereotipadas de comunicação na língua portuguesa. Implica, sim, o sujeito estar engajado na “corrente da comunicação verbal”, pois só ela “fornece a luz da sua significação” (BAKHTIN, 2009, p. 117). Para isso, o sujeito deve ser ativo e coautor do processo de construção da realidade. E a realidade não é *a priori* à língua. A

exclusão linguística dos surdos, pelas restrições à Libras, alijou-os desse processo de transformação da própria língua portuguesa como língua viva.

O alijamento das comunidades surdas das escolas pela intolerância linguística (a insistência no português) retirou a oportunidade do acesso à cultura científica/escolar ocidental – as produções culturais “científicas” dos ouvintes passaram a não ter sentido para as comunidades surdas. Para fazer uma analogia: para a população indígena, à época do descobrimento, não havia palavras indígenas para “espartilho”, “penico”, “abajur”, “geocentrismo”, “beira”, etc. Isso porque tais produtos culturais europeus não faziam parte de suas produções culturais e por causa das diferenças das comunidades sociais em torno de trabalhos em sua língua e com o outro.

O surdo, mesmo sendo um nativo de seu país, não partilha de forma natural a língua desse mesmo país – neste caso, o português. Por isso, a língua majoritária funciona, para ele, como estrangeira. Mesmo tendo familiaridade com a modalidade escrita pela internet, por meio de revistas, placas, etc., o surdo sempre sentirá certo estranhamento em relação ao português, porque ela não é sua língua materna. Revuz (2006) afirma que aprender uma língua estrangeira é se colocar em uma situação de não saber absoluto; é retornar ao estágio do *infans*, que não fala ainda, refazer a experiência da impotência de se fazer entender e de compreender o que aquela língua estrangeira, carregada de marcas culturais, valores e visões de mundo, quer dizer. Assim a autora exemplifica a falta de sentido de palavras que não fazem parte do contexto cultural dos estrangeiros:

[...] sabe-se, mas não se sente, que uma palavra estrangeira é grosseira ou obscena. [...] E aquilo que é verdadeiro nas palavras obscenas, também tem validade para todas as palavras: aprender a falar uma língua estrangeira é, efetivamente, utilizar uma língua estranha na qual as palavras são apenas muito parcialmente “contaminadas” pelos valores da língua materna na medida, precisamente, em que não há correspondência termo a termo (REVUZ, 2006, p. 224, grifo no original).

Mesmo a legislação e a sociolinguística reconhecendo outras línguas existentes no Brasil como línguas legítimas (por exemplo, as indígenas, a Libras como língua

nativa, e as variedades linguísticas como produtos culturais diferentes legítimos), a língua de “prestígio” é o português. A “língua padrão” passa a ser o crivo de classificação daqueles que não escrevem conforme a ela, ou que não falam como o prescrito. O falar “caipira”, o falar “inculto”, etc., produzem marcas sociais e representações sobre os grupos que falam e escrevem “mal”.

Nesse sentido, conforme destaca Souza (2006), a escrita e também o falar conforme a “norma” (oralizar, no caso dos surdos) são práticas sociais cujos sentidos são histórica e politicamente determinados. A prática da escrita reorganiza e enriquece as experiências pessoais, mas também inaugura novas formas de classificação, de dominação e de resistência. Ou seja, a prática alfabetizadora confere corpo tanto a discursos que definem maneiras de usar a escrita (suas regras e aspectos formais), como àqueles que identificam e situam os sujeitos a partir da forma mesma em que escrevem. “Escrever bem”, sob o ponto de vista normativo da gramática e dos saberes considerados verdadeiros para uma dada época, passa a ser um elemento de valorização de um grupo ou de um indivíduo, em oposição a outros. A língua passa a ser um instrumento de prestígio, de privilégio e de poder.

No caso dos surdos, o que seria escrever bem, se o português, para eles, funciona como língua estrangeira e se, alijados da possibilidade de *escuta* (e não de *audição*) da cadeia de enunciados em português, não podem se equiparar a um sujeito ouvinte, cativado, continuamente, pelas correntes enunciativas em português?

Esta é uma pergunta que ainda mobiliza educadores, linguistas, políticos e os movimentos sociais surdos. Ainda em nossos dias, sem respostas conclusivas do ponto de vista ético.

CAPÍTULO III

Um olhar sobre a metodologia

*Se procurar bem, você acaba encontrando
não a explicação (duvidosa) da vida,
mas a poesia (inexplicável) da vida.*

(DRUMMOND, 2002b, p. 99)

Construção dos procedimentos metodológicos

Neste capítulo, apresento os procedimentos utilizados em campo para a obtenção dos dados que compõem esse estudo. Alguns autores nortearam meu percurso metodológico, entre eles Lüdke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) e Bardin (1977).

Em meu trabalho de campo, adotei uma abordagem etnográfica com observação participativa. A coleta de dados aconteceu durante o primeiro e o segundo semestres de 2010, conforme especificado a seguir:

- a) Quatro momentos de discussão, chamados Fórum da Copa, com alunos surdos e ouvintes, realizados durante os meses de junho e julho de 2010, período correspondente à realização da Copa do Mundo/2010. Cada encontro teve a duração de 1 hora e 30 minutos. Os encontros foram filmados e posteriormente transcritos e/ou descritos para o português, em forma de narrativas, com o auxílio de uma ILS.
- b) Oito entrevistas, sendo quatro com alunos surdos e quatro com alunos ouvintes, realizadas no segundo semestre de 2010. Quando o entrevistado era surdo, era acompanhado pela ILS. As entrevistas foram filmadas e transcritas por mim, auxiliada, nas dos alunos surdos, por uma ILS.

A pesquisa

Os sujeitos

Para compor o Fórum da Copa/2010, estabeleci como critério que os sujeitos tivessem em comum a paixão pelo futebol. Identificado o grupo “dos apaixonados pelo futebol”²⁹, expliquei a eles o objetivo do Fórum e do meu estudo. Foi solicitada aos alunos a assinatura do termo de livre consentimento, em duas vias (uma via do aluno

²⁹ Para identificar os alunos apaixonados pelo futebol, recorri ao professor de Educação Física, que, coincidentemente, era o mesmo para os dois grupos.

outra do pesquisador) e, no caso dos menores de idade, o documento também foi encaminhado aos pais. (ANEXO II).

Foram convidados e aceitaram participar do estudo quatro alunos ouvintes da quinta fase do Curso de Ensino Médio e quatro alunos surdos do Curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português do IF-SC, *campus* São José. Entre os surdos, um tinha uma boa oralização e três eram surdos profundos. É importante dizer que, ao propor o trabalho e convidar os estudantes, reações diferentes apareceram entre os surdos e os ouvintes. Os estudantes surdos prontamente se dispuseram a participar da pesquisa, com a condição de que a atividade fosse no horário normal da aula, pois à tarde trabalhavam. Quando me dirigi aos alunos ouvintes, apesar de se mostrarem empolgados com o assunto, apresentaram certa resistência, como revelam os fragmentos de suas falas:

Ih, nós discutir a Copa do Mundo com os surdos?³⁰ (ROBINHO, 2010)³¹.

Mas eu, como vou falar com os “surдинhos”, eles não ouvem e são mudos, como eles vão nos entender? (DAMIÃO, 2010).

Ah, Meri, tem certeza que isso vai dar certo? (KAKÁ, 2010).

É meio complicado, eles fazem leitura labial, mas e nós? (FRED, 2010).

A meu ver, a reação dos alunos surdos e a dos ouvintes ao convite para participar do Fórum foram diferentes, pois, para o surdo, o convívio com os ouvintes já é uma coisa natural, começa na própria família (95% dos surdos nascem em famílias de ouvintes); já os ouvintes, geralmente, não têm contato com o surdo, o que pode justificar a insegurança, a resistência. Depois de apresentarem uma série de empecilhos, eles se entreolharam, até que um deles falou: “Ah, vamos lá, cara! Vamos tentar, não custa, não vale nada!” (DAMIÃO, 2010).

³⁰ Para marcar a fala dos sujeitos participantes da pesquisa usarei, ao longo do texto, a fonte Bradley Hand ITC.

³¹ Nomes fictícios.

Ficou, então, acordado com o grupo de alunos participantes da pesquisa que eles não seriam identificados pelos seus nomes. Para referir-me a eles, uso nomes de jogadores de futebol brasileiros e, entre parênteses, a condição auditiva do aluno. Exemplo: Neymar(s)=surdo, Robinho(o)=ouvinte. O grupo participante do Fórum da Copa ficou assim constituído: Ganso(s), Neymar(s), Lucas(s), Lúcio(s), Borges(s)³², Damião(o), Robinho(o), Kaká(o), Fred(o). Os alunos que participaram da entrevista foram: Neymar(s), Lúcio(s), Borges(s), Marta(s)³³, Damião(o), Robinho(o), Kaká(o), Fred(o).

Na realização do Fórum houve alteração no número de participantes dos alunos surdos – aos quatro surdos que haviam sido convidados, mais dois se agregaram à atividade – e manteve-se o grupo dos estudantes ouvintes (4).

O contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* São José. Como já explicitado no primeiro capítulo, o *campus* São José oferecia, até 2010, o curso de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português para uma turma de estudantes surdos. As atividades eram desenvolvidas em uma sala de aula só para surdos, para garantir condições igualitárias de acesso ao conhecimento, ou seja, a Libras como primeira língua e o português na modalidade escrita, além de estarem o material didático e as atividades desenvolvidas voltados às especificidades dos alunos surdos.

Paralelamente a essa, outras turmas de alunos ouvintes cursavam o Ensino Médio na instituição, e era meu objetivo inicial analisar as possibilidades de interações linguísticas entre estudantes surdos e ouvintes, usuários de línguas diferentes nos espaços da escola.

Todavia, como acontece nas pesquisas qualitativas, a pesquisa foi se fazendo outra, e outros focos de análise se constituíram após a análise das entrevistas. No

³² Borges(s) se agregou ao Fórum no decorrer deste.

³³ Marta(s) participou apenas das entrevistas.

entanto, para que o leitor acompanhe o processo de elaboração deste estudo, discutirei, a seguir, como, a partir do objetivo inicial, estratégias e métodos de obtenção de dados foram se constituindo.

As observações preliminares indicavam que existia pouca ou nenhuma interação entre os estudantes surdos e os ouvintes nos ambientes comuns da escola, como corredores, pátio, cantina, laboratórios. Diante dessa constatação, surgiu a ideia de criar um contexto de investigação, a fim de aproximar, temporariamente, surdos e ouvintes em uma situação altamente motivadora para ambos, com o objetivo de provocar a interação entre esses estudantes, para que as observações pudessem ser feitas.

Um dos objetivos era o de propiciar aos dois grupos linguísticos – surdos e ouvintes – da mesma comunidade escolar momentos em que, reciprocamente, pudessem avaliar sentimentos e analisar os aspectos que identificassem como mais motivadores e desafiadores, na tentativa de se fazerem entender um com o outro.

Para atender ao objetivo inicial deste estudo, minha orientadora e eu fomos em busca de alguma coisa em comum que pudesse reunir surdos e ouvintes, algo que provocasse um laço mínimo entre eles, a ponto de desencadear um diálogo, apesar de suas diferenças. A Copa do Mundo/2010 pareceu-nos um assunto capaz de constituir esse envolvimento entre os dois grupos; afinal, era o assunto que estava circulando no cotidiano escolar e contagiando a nação brasileira. Foi assim que se instituiu o Fórum da Copa/2010 como instrumento para coleta de dados.

O Fórum da Copa/2010

Para viabilizar os encontros, solicitei ao professor de Educação Física o tempo de sua aula, na turma dos alunos surdos, que acontecia toda quinta-feira das 10h às 11h 35min. Os alunos ouvintes estudavam à tarde e vinham no período matutino para os encontros.

Foram realizados quatro encontros, no segundo dos quais (dia 24/06/2010), a partir da 11h, propus uma partida de futebol (deixei os critérios de organização do time e a arbitragem por conta dos alunos) e, no final do último encontro (dia 08/07/2010), a partir das 11h, fizemos uma confraternização. O Fórum acontecia na sala de aula dos surdos, enquanto os demais alunos surdos estavam na aula de Educação Física.

Para o registro dos encontros, usei uma filmadora, que foi operada por um técnico orientado por mim. Antes do início de cada encontro, as carteiras eram dispostas em semicírculo, a câmera era fixada em um ponto estratégico da sala de aula, de modo que a lente pudesse captar todos os participantes do grupo. A intérprete acompanhou todos os encontros, porém havíamos combinado que sua mediação só seria necessária no início de cada um, para auxiliar no esclarecimento sobre o que discutiríamos.

Cabe acrescentar que, apesar de terem sido convidados quatro alunos surdos e quatro ouvintes, no primeiro dia do Fórum compareceram e participaram apenas três de cada grupo. Ao longo dos encontros, esses números se alteraram, como explicarei adiante. Apresento a seguir o Quadro 1, informativo sobre os encontros.

Quadro 1 — Encontros

Dia	Alunos surdos	Alunos Ouvintes	Assuntos mais marcantes
17/06/2010	Neymar(s) Ganso(s) Lucas(s)	Damião(o) Kaká(o) Robinho(o)	Resultado do primeiro jogo do Brasil X Coreia do Norte; escalação do Dunga; o que é ser brasileiro.
24/06/2010	Neymar(s) Ganso(s) Lucas(s) Lúcio(s) Borges(s)	Damião(o) Kaká(o) Fred(o)	Análise do jogo Brasil X Costa do Marfim; questão ética dos jogadores (mão de Luís Fabiano, atitude de Lúcio com jogador machucado da Costa do Marfim, falta em Elano); melhor jogador da partida; perspectivas para o confronto Brasil X Portugal.
01/07/2010	Neymar(s) Ganso(s) Lucas(s) Lúcio(s) Borges(s)	Damião(o) Robinho(o) Fred(o)	Análise do jogo Brasil X Chile; atuação do Kaká, Luís Fabiano, Ramires, Robinho e Lúcio; erros de arbitragem; uso da tecnologia no futebol; perspectivas para o jogo Brasil X Holanda (confrontos anteriores).
08/07/2010	Neymar(s) Lucas(s) Lúcio(s)	Damião(o) Robinho(o) Kaká(o) Fred(o)	Análise dos jogos da semana, avaliação dos encontros: dificuldades, possibilidades, concepção de surdez, opinião sobre a inclusão.

Fonte: elaboração da autora deste texto.

Em relação à frequência dos alunos nos encontros, é importante destacar que os alunos Lucas(s) e Damião(o) participaram de todos os encontros; Neymar(s) participou dos três primeiros encontros e faltou no último (justificou a sua falta); Lúcio(s) e Fred(o) incluíram-se voluntariamente no segundo encontro e participaram dos demais; Borges(s) incluiu-se no segundo encontro, participou do terceiro e no último faltou (não justificou); Robinho(o) participou do primeiro encontro, faltou no segundo (justificou a ausência com antecedência) e participou do terceiro e do quarto encontros; Kaká(o) participou do primeiro, do segundo e do quarto encontros, mas faltou no terceiro (justificou a sua falta com antecedência).

A “invenção” do Fórum da Copa/2010 viabilizou minha observação como participante e possibilitou o contato pessoal e estreito com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994). Além de assumir um papel de observadora atenta em relação ao que estava acontecendo nos momentos de discussão do Fórum, também participei como estimuladora, para que os debates

“futebolísticos” acontecessem de forma a oportunizar que os dois grupos – surdos e ouvintes – tivessem a chance de uma convivência mais próxima, para perceberem e terem uma melhor compreensão sobre as diferenças que circulam no contexto escolar e as possíveis formas de se fazerem entender pelo outro.

Julgo oportuno destacar alguns aspectos que me chamaram a atenção na realização do Fórum. O primeiro deles é que, apesar do estranhamento inicial dos ouvintes em terem que se aproximar dos surdos e com eles tentar, de alguma forma, discutir futebol, os alunos ouvintes se mostraram totalmente comprometidos e envolvidos com a atividade: vieram no horário contrário ao de suas aulas e mantiveram a sua frequência e participação até o final dos encontros³⁴. O fragmento da fala de um dos alunos surdos também revela isso:

Eu gostei bastante da disposição deles [os ouvintes] Virem aqui de manhã e o esforço para falar com a gente, procurar entender e aprender Libras. Acho importante esse contato com os ouvintes, a gente tem que se esforçar também (GANSO, 2010).

Acho que foi muito bom esse contato. A experiência foi bem interessante, porque lá no grupo [Fórum da Copa], o Cara [aluno ouvinte] precisava criar um jeito de se comunicar, porque todos queriam dar sua opinião, era o que o Brasil estava comentando e até vivendo. Isso oportunizou a gente ir além do “Oi, tudo bem?” do corredor (KAKÁ, 2010).

Percebi também que, no interjogo linguístico entre a Libras e o português durante o Fórum, emergiu a figura do intérprete nos dois grupos. De fato, cada um dos grupos de alunos elegeu, entre eles, um intérprete. Interpretava os ouvintes para os surdos o aluno Ganso(s); os estudantes surdos eram interpretados por Damião (o). Isso aconteceu, pois, por recomendação minha, a ILS não deveria interferir nas discussões entre o grupo nem facilitá-las, já que o objetivo era analisar como eles agenciavam recursos para se entenderem reciprocamente.

³⁴ É importante apontar que 83% dos estudantes surdos não tinham possibilidade de participar em atividade fora do seu turno regular, pois trabalhavam. Nenhum estudante ouvinte trabalhava.

As entrevistas

Além de promover o Fórum da Copa/2010, minha orientadora e eu julgamos importante propor uma forma de complementar os dados. Essa complementação foi realizada através de entrevista individual, semiestruturada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e teve como objetivo retomar o momento do Fórum para saber quais foram as impressões dos estudantes sobre a aproximação com colegas surdos e ouvintes; e conhecer, de uma forma mais alargada, as ideias dos estudantes em relação ao cotidiano escolar: a própria escola, o estudo, como se percebiam e percebiam o outro (surdo/ouvinte, ouvinte/surdo).

Os dados que as entrevistas forneceram foram muito ricos. Isso fez com que passassem a ser o foco de minha análise, conforme explicitarei no próximo capítulo.

Além do mais, em um encontro com minha orientadora, ela me fez perceber que a análise do Fórum da Copa/2010 demandaria outro tipo de formação da minha parte, pois o que ficou muito evidenciado foi o jogo interlinguístico entre falantes e usuários de línguas diferentes e também o jogo dos intérpretes que apareceram, um em cada grupo. Esses aspectos demandariam um conhecimento mais profundo, de minha parte, da Libras, da sintaxe da Libras e dos processos discursivos. Por isso, deixarei os dados do Fórum para serem analisados em um próximo estudo.

Análise dos dados

Os dados foram analisados seguindo as proposições da análise de conteúdo, que foi do tipo temática e categorial.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e tem objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. A autora refere que o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas, sim, no que estes nos poderão

ensinar após serem tratados. Nesse sentido, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Portanto, o interesse não está na simples descrição dos conteúdos, mas na forma como os dados poderão contribuir para a construção do conhecimento, após serem tratados, pois, pela análise de conteúdo, o analista objetiva:

Compreender o sentido da comunicação, mas também e principalmente **desviar** o olhar para uma outra significação, uma outra mensagem entrevista através ou ao lado da mensagem primeira. [...] Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 1977, p.41, grifos no original).

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise por categorias é, cronologicamente, a mais antiga e a mais utilizada. Ela “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p.117).

Entre as possibilidades de tratamento do conteúdo, temos as categorias temáticas, cuja noção está ligada a uma afirmação a respeito de determinado assunto. Esta comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentada por meio de uma palavra, uma frase, um resumo.

Segundo Bardin (1977, p.105), o tema³⁵

É a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadoras de significações isoláveis (BARDIN, 1977, p.105).

³⁵ Para Bakhtin, “tema” é entendido como acontecimento discursivo único e irrepetível. Para Bardin, “tema” tem a ver com unidade de significação em sentido operatório para o analista.

Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a mensagem e cuja presença, ou frequência de aparição, pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. A análise de conteúdo prevê diferentes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 1977). O ponto de partida para realizar a pré-análise deste estudo foi o texto da transcrição de cada entrevista. Da leitura dele, as primeiras impressões emergiram. Inicialmente trabalhei com cada texto individualmente e, a partir de leituras e análises sucessivas, classifiquei extratos da fala de cada participante, relacionados com os temas abordados em cada entrevista:

- que imagem tinham da escola;
- qual o professor e a disciplina de que mais gostavam e qual o motivo;
- qual a sua concepção do colega da outra condição – o surdo em relação ao ouvinte e o ouvinte em relação ao surdo;
- como percebiam a surdez e a inclusão.

Após essa classificação, reuni os extratos classificados em blocos temáticos – unidades de análise –, que me permitiram fazer as primeiras relações entre as questões da pesquisa e os depoimentos dos sujeitos. Esta etapa, na análise do conteúdo, chama-se pré-análise, e é a fase de organização dos dados, correspondendo a uma primeira leitura, ou “leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p.96), muito mais apoiada nas intuições do pesquisador do que em teorias, mas cujo objetivo é sistematizar as primeiras impressões a serem incorporadas no esquema mais preciso de desenvolvimento das operações sucessivas, com vistas à elaboração de um plano de análise.

Após essa classificação preliminar do conteúdo, fiz novas idas e vindas ao texto, com leituras cada vez mais acuradas, a fim de delimitar as categorias de análise, isto é, cada extrato de fala recortado deveria se localizar, mais marcadamente, como unidade temática.

A partir do recorte das unidades de registros, criei nove categorias temáticas de análise:

1. Por que ir à escola
2. Por que estudar
3. Imagem de bom professor
4. Concepções sobre a surdez
5. Inclusão: surdos e ouvintes na mesma sala de aula
6. Interação com ouvinte
7. Desafios impostos pela diferença linguística
8. Importância da língua portuguesa
9. Identidade

No próximo capítulo, explicarei o processo de análise e o delineamento deste estudo após a coleta e a pré-análise dos dados.

CAPÍTULO IV

O (re)fluxo dos dados da pesquisa

*Interrogo signos dúbios
E suas variações calidoscópicas
A cada segundo de observação.*

*A verdade essencial
É o desconhecido que me habita
E a cada amanhecer me dá um soco.*

*[...]
E assim vivemos se, ao confronto se chama viver,
Unidos, impossibilitados de desligamento,
Acomodados, adversos,
Roídos de infernal curiosidade*

(“O outro”, Drummond, 2002a, p. 35).

Apresentação dos resultados

Neste capítulo, apresento os dados obtidos no processo da pesquisa e o modo como, a partir deles, o estudo foi redimensionado.

Conhecendo melhor os sujeitos

Quando fiz a proposição do Fórum, não era minha proposta primeira analisar a condição socioeconômica das famílias dos sujeitos envolvidos no estudo. Entretanto, no decorrer do processo, julguei importante conhecer melhor os participantes. No Quadro 2, abaixo, apresento algumas características dos participantes dessa pesquisa:

Quadro 2 — Caracterização dos participantes da pesquisa

Aluno	Idade	Trabalha	Situação econômica			
			Casa Própria	Renda familiar	Escolaridade dos pais	
					Pai	Mãe
Ganso(s)	18	Sim	Sim	Três salários mínimos	Dado não obtido	4ª série Ensino Fundamental
Neymar(s)	17	Sim	Sim	Três salários mínimos	8ª série Ensino Fundamental	8ª série Ensino Fundamental
Lucas(s)	20	Sim	Sim	Três salários mínimos	8ª série Ensino Fundamental	8ª série Ensino Fundamental
Lúcio(s)	30	Sim	Sim	Quatro salários mínimos	4ª série Ensino Fundamental	Dado não obtido
Borges(s)	22	Não	Não	Quatro salários mínimos	8ª série Ensino Fundamental	Ensino Médio
Marta(s)	18	Sim	Sim	Cinco salários mínimos	Ensino Médio	Superior completo
Damião(o)	16	Não	Sim	Cinco salários mínimos	Superior completo	Superior completo

Robinho(o)	16	Não	Não	Quatro salários mínimos ³⁶	Superior completo	Superior completo
Kaká(o)	16	Não	Sim	Quatro salários mínimos	Ensino Médio	Ensino Médio incompleto
Fred(o)	17	Não	Não	Quatro salários mínimos	8ª série Ensino Fundamental	Ensino Médio incompleto

Fonte: elaboração da autora deste texto, com base em dados das entrevistas.

No Quadro 2, chama a atenção o fato de que, dos alunos surdos, apenas um não trabalha, enquanto, no grupo dos ouvintes, nenhum trabalha. A distorção idade-série também se manifesta, especialmente, em Lúcio. Outro aspecto que ficou marcado é a diferença, para menos, na renda familiar e na escolarização dos pais dos estudantes surdos.

- Idade

a) Alunos surdos: média de 20,8 anos, considerando-se todos os participantes e média de 19 anos, quando se desconsidera Lúcio, que é o surdo que apresenta uma distorção idade-série significativa em relação aos seus colegas surdos.

b) Alunos ouvintes: A idade média dos alunos ouvintes é 16,3 anos.

Percebe-se que os alunos surdos chegam ao Ensino Médio em idade muito superior aos ouvintes.

- Condição de trabalho dos alunos

a) Alunos surdos: 16,6% não trabalham e 83,4% trabalham.

b) Alunos ouvintes: 100% não trabalham.

- Renda familiar – o salário mínimo à época desta pesquisa era de R\$ 545,00, pela Lei 12383, de 25/02/2011. O valor do dólar em 21/11/2011: R\$ 1,8065.

³⁶ Pais separados. Renda refere-se ao salário apenas da mãe.

- a) Alunos surdos: renda familiar média de R\$1.998,33; convertida em dólar: US\$ 1.106,18.
- b) Alunos ouvintes: renda familiar média de R\$ 2.316,25; convertida em dólar: US\$ 1.282,03.

Nota-se que a média salarial das famílias dos estudantes ouvintes é 1,16% maior que a das famílias dos estudantes surdos.

- Escolaridade dos pais

- a) Alunos surdos: considerando os dados obtidos (não foi possível obter o dado de Ganso [pai] e Lúcio [mãe]), 70% concluíram o Ensino Fundamental; 20%, o Ensino Médio; e 10%, o Ensino Superior.
- b) Alunos ouvintes: 50% dos pais possuem Ensino Superior; 25%, Ensino Médio incompleto; 12,5%, Ensino Médio; e 12,5%, Ensino Fundamental.

Mudança de rota

Lüdke e André (1986) enfatizam que, na pesquisa qualitativa, é comum o problema ou a pergunta inicial sofrerem alterações. Quando o pesquisador faz a imersão no campo, o campo modifica seu olhar. Do mesmo modo, os sujeitos envolvidos no trabalho também são afetados pela presença da figura do pesquisador. Há uma relação recíproca entre pesquisador e sujeitos envolvidos na pesquisa e, mesmo cabendo ao pesquisador a tarefa de conduzir o processo, ele não tem controle sobre os resultados (dados) produzidos no processo.

Foi o que ocorreu neste estudo. Meu objetivo inicial era analisar as possibilidades de interação de dois grupos de sujeitos que tinham línguas diferentes como primeira língua – a Libras e o português. Para poder realizar minhas observações, houve a invenção do Fórum da Copa/2010, que proporcionou uma aproximação temporária dos sujeitos, sem muitos artificialismos, pois os participantes tinham em comum a paixão pelo futebol, havia uma grande movimentação nacional em torno desse acontecimento

esportivo e os estudantes envolvidos estavam eufóricos com o momento: todos queriam dar sua opinião sobre os jogadores brasileiros, a escalação, táticas do técnico, etc.

Para complementar as observações que obtive no Fórum da Copa/2010 (o instrumento principal), surgiu a ideia de ouvir os sujeitos individualmente, como já explicado no capítulo anterior. Minha surpresa, já mencionei aqui, foi com a riqueza dos dados das entrevistas: os alunos não só trouxeram elementos novos, como elementos muito singulares voltados para o cotidiano escolar. Alargaram-se na questão da escola, do estudo e de sua relação com o futuro; como percebiam o processo de inclusão, as diferenças linguísticas; como se percebiam e percebiam o outro (surdo/ouvinte, ouvinte/surdo). Também apontaram com muita contundência a figura de alguns professores, destacando de forma mais acentuada os seus aspectos positivos. Os atributos desejados em um professor foram materializados em três professores e, em especial, em um deles, o professor de Matemática, que, coincidentemente, era o mesmo para os surdos e os ouvintes.

Os elementos novos que emergiram ao dar voz aos alunos nas entrevistas causaram um impacto muito positivo em mim. Aliado a isso, durante o momento institucional de qualificação deste estudo, a banca apontou que seria complexo manter e analisar os dados obtidos nas duas frentes (Fórum e entrevistas) e sugeriram que eu desenvolvesse com mais solidez as categorias temáticas apresentadas a partir do texto das entrevistas.

As nove categorias temáticas – 1) *por que ir à escola*; 2) *por que estudar*; 3) *imagem de bom professor*; 4) *concepções sobre a surdez*; 5) *inclusão*; 6) *interação com ouvinte*; 7) *desafios impostos pela diferença linguística*; 8) *importância da língua portuguesa* e 9) *identidade* – foram retomadas. Observamos – minha orientadora e eu — que algumas se sobrepunham. Fizemos nova incursão no conteúdo do texto e aglutinamos as nove categorias temáticas em três: 1) *escola e estudo – para quê?*; 2) *imagens do professor*; e 3) *concepção sobre surdez; o estudar na mesma sala de aula e a interação com o ouvinte*.

Apresento a seguir os quadros sínteses do conteúdo recorrente nas entrevistas, considerando, além da frequência, também a relevância para o tema em discussão:

Quadro 3 — Tema I: Escola e estudo – para quê?

Ouvintes	Surdos
• Por ser obrigação imposta pela família. • Por obrigação. • Para ter uma boa profissão. • Para ter um futuro melhor: se formar e ter um bom trabalho. • Para ser alguém. • Para aprender a conviver com os outros que são diferentes. • Para encontrar com os amigos, fazer novos amigos, e a escola é local também de lazer de convivência social e de aprendizagem.	• Para ter um futuro: entrar na universidade, se formar e ter um bom trabalho. • Para ser alguém. • Para aprender em Libras. • Para se sentir parte de um grupo. • Para ter contato com os colegas surdos, com a ILS e estar em contato com a Libras. • Para ter um local de trocas entre os colegas e professores surdos. • Porque a escola é muito boa, é gratuita e tem professores surdos e bilíngues.

Fonte: elaboração da autora deste texto.

Quadro 4 — Tema II – Imagens do professor

Imagens de um bom professor.
Nesta categoria, as opiniões de surdos e ouvintes se aproximaram: • Aquele que traz para a sala de aula o cotidiano social, político e familiar, fazendo relações com os conhecimentos e conceitos da disciplina. • Aquele que estabelece laços de companheirismo e proximidade, sem deixar de ocupar o lugar de professor. • Aquele que faz relação das coisas da vida com a sua matéria e com outras.

Fonte: elaboração da autora deste texto.

Quadro 3 — Tema III – Concepção sobre a surdez, o estudar na mesma sala e a interação com o ouvinte

Ouvintes falando sobre os surdos.	Como os surdos se sentem percebidos pelos ouvintes.
• Os surdos são normais, mas precisam de uma atenção diferenciada. • Para a maioria dos alunos, os surdos são entendidos como pessoas com deficiência. • A situação da surdez é equiparável, em necessidade de superação, à cegueira. • O uso de gestos concomitantes à fala ajuda na comunicação, mas a Libras é difícil: “a língua deles não é só gesto, e a gente não sabe usar a Libras”. A Libras é uma língua. Sim, o convívio entre surdos e ouvintes em salas de aula deveria ocorrer: • Se os alunos ouvintes soubessem Libras. • Se, sem o domínio recíproco das línguas dos	• Os ouvintes pensam que surdos são pessoas com deficiência, e não normais, como eles. Não, o convívio com alunos ouvintes não deveria ocorrer no mesmo espaço de sala de aula porque: • A compreensão do português é difícil, em especial quando não há uma forma ou uma

surdos e dos ouvintes, houvesse a presença do intérprete de língua de sinais. • Se o professor fosse bilíngue, mas seria complicado dar aulas em duas línguas ao mesmo tempo – o professor não conseguiria avançar muito para nenhuma das duas turmas. Melhor seria se, em cada turma, na mesma sala de aula, tivesse dois professores: um para os surdos e outro para os ouvintes. • Para não acentuar ainda mais a diferença, para não se sentirem rejeitados. • Para os ouvintes aprenderem Libras. Como os surdos fazem leitura labial, se os ouvintes aprendessem Libras, o problema de comunicação seria superado. Sim, a prática esportiva pode aproximar os dois grupos: • A prática de futebol promove a interação entre surdos e ouvintes. • O Fórum da Copa permitiu que o grupo – de surdos e ouvintes – pudesse ir além do	pessoa que possa explicar em Libras o significado das palavras em português. • Se o intérprete resumir o texto, sem traduzi-lo corretamente, também fica difícil compreender o texto. • O professor precisaria dominar a matéria e saber Libras, senão os surdos teriam a aprendizagem prejudicada em relação aos ouvintes. • Os ouvintes deveriam aprender Libras, senão o intérprete de língua de sinais (ILS) seria sempre necessário, para a comunicação não ficar superficial ou truncada. • As dinâmicas de grupo em sala fluem mais, se os alunos surdos discutem em Libras. • São minimizadas a solidão e a angústia de nos sentirmos excluídos pelos ouvintes, que têm outra língua para se comunicarem entre si. • Por não saber a Libras, os ouvintes tendem a se afastar mais da gente (surdos). Somos “excluídos” naturalmente. • A restrição de conhecimento da Libras pelos estudantes ouvintes torna os diálogos e as conversas superficiais entre nós. Sim, a prática esportiva pode aproximar os dois grupos: • O futebol permite maior interação entre os grupos, mas não facilita a
---	--

cumprimento automático: “Oi! Tudo bem?”, quando se encontravam. Passaram a ter algo mais a trocar entre si. • O esporte é uma linguagem universal (regras definidas), pode aproximar surdos e ouvintes.	comunicação. • Ouvintes deveriam aprender Libras, “ou haverá sempre a necessidade do ILS para compreender o que o ouvinte fala, senão fica superficial e truncada”. • O hábito de leitura, o uso do dicionário e da internet podem facilitar a compreensão do português.
--	--

Fonte: elaboração da autora deste texto.

CAPÍTULO V

Discussão dos dados

Como viver com os outros, sem rejeitá-los e sem absorvê-los, se nós não nos reconhecemos “estrangeiros a nós mesmos”? ... não “integrar” o estrangeiro, mas respeitar seu desejo de viver diferente, que reencontra nosso direito à singularidade, essa última consequência dos direitos e deveres humanos

(KRISTEVA, 1988, apud REVUZ, 2006, p.229, grifos no original).

Neste capítulo, retomo os dados apresentados na seção anterior e trago para o texto as vozes dos sujeitos participantes da pesquisa, para entrelaçar empiria e teoria. Pretendo, por meio desse diálogo, compreender o significado que os alunos surdos e ouvintes, participantes deste estudo, atribuem à escola e ao estudo; a forma como percebem os diferentes personagens (entre eles o professor e o sujeito surdo) que compõem o cenário escolar; e como avaliam a (im)possibilidade de surdos e ouvintes estudarem em uma mesma sala de aula³⁷.

Tema I: Para que eu vou à escola? Para que eu estudo?

Se você tivesse um filho, você acha que ele deveria ir para a escola estudar?

Sim, eu mandaria o moleque estudar para ele sofrer do jeito que eu estou sofrendo [risos]. A escola é tudo igual, só muda os professores e o jeito didático de dar aula. Todas são assim: têm tais e tais matérias, tantas horas aulas, tais e tais normas que a gente tem que se enquadrar, os professores, os funcionários, enfim, uns cobram as normas dos outros, assim que é a escola (ROBINHO, 2010).

Eu adoro o IF-SC [escola], a língua de sinais, os intérpretes, as disciplinas, tudo. Eu sou muito feliz aqui no IF-SC. Estou muito contente com todo o crescimento que tive aqui. Eu me achei! (NEYMAR, 2010).

Estamos tão familiarizados com a presença da escola na modernidade³⁸, que já não questionamos sua necessidade ou utilidade, para ser ironicamente pragmática. A presença da escola está naturalizada a tal ponto, que imaginamos que ela esteve desde sempre aí. Porém, tal naturalidade esconde o caráter histórico e não natural da escola. Ela, assim como a criança, não é produto da “natureza” e, sim, construção histórica, social e cultural própria da modernidade, que fabricou certas “verdades” sobre elas.

³⁷ As falas/vozes dos sujeitos surdos e ouvintes que apresentarei no decorrer do texto serão marcadas com a fonte *Kristen ITC*.

³⁸ “A origem da modernidade vincula-se, no plano econômico, ao surgimento da máquina a vapor, que impulsionou o capitalismo; no plano das idéias, à filosofia das luzes, que difundiu, a partir do século XVIII, o desenvolvimento moral e material do homem pelo conhecimento. Foucault ousa mesmo datar o nascimento do discurso da modernidade: 1784, quando Kant publica o ensaio *O que é iluminismo*, sobre a filosofia, interrogando a si mesma e a atualidade. Até então o presente era visto apenas em relação ao seu passado clássico” (CAMARGO, 2007, p. 56).

Então, para adentrar na discussão do tema *Escola e estudo – para quê?*, julgo importante fazer um breve deslocamento histórico para o período em que ocorreram as principais rupturas e descontinuidades no campo educacional, que engendraram a constituição da escola da forma que a conhecemos hoje e sobre a qual estudantes surdos e ouvintes deram suas opiniões nesse estudo.

Encontrei, nos estudos empreendidos pelo filósofo francês Michel Foucault e em autores afinados com as suas proposições, elementos que me auxiliarão nesta análise.

Início com Mariano Narodowski (2001, 2006), pesquisador argentino que, em seus estudos, analisa a produção da infância pela modernidade e a pedagogização do corpo infantil com a emergência da escola moderna. Suas contribuições são relevantes para compreendermos as raízes do pensamento pedagógico moderno. Sua análise parte da obra de Comenius (1592- 1670), clérigo protestante nascido na Morávia, um dos maiores pedagogos dos séculos XVI e XVII.

Para Narodowski (2006), Comenius condensou praticamente todos os saberes sobre a educação escolarizada dos séculos XVI e XVII em uma única obra, chamada *Didática Magna*, a qual, segundo Narodowski (2006, p.14), representa a síntese fundacional, “o grau zero” da Pedagogia. Nesse sentido, a Pedagogia comeniana instaura uma série de dispositivos discursivos, sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais tendências e configurações presentes.

Nas instituições escolares anteriores ao século XVI, como as medievais dos clérigos e dos mercadores, a escola era para um grupo social específico. O objetivo era ensinar a ler e escrever e a argumentar de forma consistente a determinados sujeitos, devido a sua origem familiar, a sua posição ou função social. A escola não distinguia idades dos alunos, não se especificavam conteúdos e não havia preocupação com o tempo. Esse quadro, para Comenius, era caótico, mostrava-se insuficiente e ineficaz, se a escola fosse pensada para um maior número de sujeitos e, em natureza, heterogêneos. Era preciso, pois, estabelecer a ordem na educação, assim como a observada na natureza. Havia a urgência de dotar as escolas da racionalidade observada na natureza e estender a educação a todos.

Segundo Narodowski (2006), Comenius partia da concepção de homem como naturalmente educável, que, ao nascer, já possui toda a potencialidade própria e exclusiva de sua condição humana, mas que ainda se encontrava num estágio elementar ao nascer – a de qualquer ser vivente. Caberia à escola, então, fazer aflorar a humanidade latente em todos os indivíduos. Lapidar cada indivíduo e inscrevê-lo num universo verdadeiramente humano:

Fique, pois, estipulado que, a todos aqueles que nasceram homens, é necessário o ensino, pois é necessário que sejam homens, não bestas ferozes, não brutos, não troncos inertes. [...] Convém formar o homem, se ele deve ser homem (COMENIUS apud NARODOWSKI, 2006, p.26).

A partir da citação acima, está implícito o fato de que “nascer” em condições de ser homem era uma condição necessária, mas não suficiente, para que uma cria humana se tornasse homem. À escola caberia esta função: transformar uma cria humana em ser humano. Caso contrário, estaria fadado a ser uma besta, um animal feroz, bruto, ou um tronco inerte. Um tronco, um resíduo desalojado de um organismo vivo, sem função, sem vida...

[...] o cara sem estudo hoje não é nada... se não estudar, não é ninguém... (FRED, 2010). O cara fica dentro de sala de aula, aí quer conversar e não pode, mas é muito melhor dar uma caminhada, ficar conversando, do que ficar estudando, aquela obrigação... (KAKÁ, 2010)³⁹.

Perseguindo o objetivo de tornar os homens verdadeiramente humanos, por meio de sua educável docilidade, Comenius propõe um modelo pedagógico ideal para “ensinar tudo a todos”, denominado “o ideal pansófico”. Tal modelo seria “[...] regido pela ordem, pela uniformidade dos métodos, pela sincronização dos tempos, pela gradação das etapas escolares” (NARODOWSKI, 2006, p.48). Uma ordem meticulosa e harmoniosa que absorveria todos os corpos escolarizáveis e os transformaria em “homens”.

³⁹ Falas embaralhadas em seus fragmentos, como em um mosaico.

A aula de português não tem muito o que fazer só ouvir o professor falar 300 anos, aí você fica falando com os seus amigos ou fica dormindo na carteira. A gente fica oito anos na escola... aí vem aqui [se referindo ao Ensino Médio] e começa a ver tudo de novo. No começo até que é bom, novidade, escola nova, experiência nova, mas depois começa a ficar aquela coisa chata. Pô! Não vai acabar nunca? Ainda tem faculdade e não sei mais o que... e ter que ficar vendo a cara do professor! (ROBINHO, 2010).

A implantação do projeto utópico de Comenius só foi realizada no final do século XVIII e no início do século XIX, no início da Idade Moderna. Um modelo de escola que, na sua configuração geral, salvo algumas transformações, manteve-se fiel aos seus princípios fundadores até a atualidade, conforme evidencia César (2004, p. 29, grifo no original):

[...] a despeito de certos discursos e práticas educativas terem surgido já nos séculos XVI e XVII, tais como a idéia de seriação e ordenação do saber, entre outras, a prática única e universal de escolarização do conhecimento teve início apenas em finais do século XVIII. Isto significa dizer que a homogeneização dos artefatos disciplinares, tais como o currículo, o surgimento da arquitetura escolar, o método pedagógico, os exames e a idéia de uma formação específica para os professores fez com que a “instituição escolar”, exclusivamente desenhada para as atividades de ensinar e aprender, se tornasse hegemônica apenas na Idade Moderna.

Foucault (2005), que se vale da genealogia⁴⁰ para compreender as formas de poder, da era clássica até a moderna, localiza o aparecimento dos modelos de instituições como a escola, a prisão, o convento, o hospital, o asilo e o exército, entre os séculos XVII e XIX, caracterizando-as como “instituições de sequestro”. Para ele, tais instituições criaram mecanismos e dispositivos cada vez mais refinados de adestramento do corpo, sujeitando-o a ações de docilidade e utilidade produtiva e multiplicadora da naturalização normativa.

⁴⁰ Conforme Camargo (2007), o trabalho de Foucault tem vários momentos. Em suas primeiras análises, ele introduziu uma forma distinta de fazer a história dos discursos, ao analisar as práticas discursivas relativas ao funcionamento dos discursos da produção de saberes – a arqueologia. Mais adiante, suas reflexões se voltaram à discussão das relações entre saber e poder. Aí ele acrescentou às investigações outro elemento, a instituição que denominou de práticas não discursivas – a genealogia. “Chamemos, provisoriamente genealogia o acoplamento dos conhecimentos com as memórias locais, que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização deste saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2011, p. 171).

O aparecimento da escola se vincula à composição do poder disciplinar, ou à disciplina entre os séculos XVII e XIX. Segundo Foucault (2005), as disciplinas e o poder disciplinar se instalaram, efetivamente, entre esses dois séculos. Vários fatores colaboraram para o poder disciplinar se tornar uma fórmula geral de dominação; dentre eles estão a explosão demográfica do século XVII e o crescimento do aparelho de produção.

As disciplinas tentam definir em relação às multiplicidades uma tática de poder que responde a três critérios: tornar o exercício do poder menos custoso possível (economicamente, por sua parca despesa que acarreta; politicamente, por sua discrição, sua fraca exteriorização, sua relativa invisibilidade, o pouco de resistência que suscita); fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso nem lacuna; ligar enfim esse crescimento “econômico”(grifo no original) do poder e o rendimento dos aparelhos no interior dos quais se exerce (**sejam os aparelhos pedagógicos**, militares, industriais, médicos), em suma fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e utilidade de todos os elementos do sistema (FOUCAULT, 2005, p.179-180, grifo meu em negrito).

O objetivo das disciplinas é aumentar a força econômica do corpo e, ao mesmo tempo, reduzir sua força política (CASTRO, 2009). Nesse caso, a escola não é só uma maneira de aprender a ler e escrever, mas uma forma de impor a obediência e sujeitar o aluno a modos de sentar, vestir, pensar (a cotidiana repetição das mesmas “verdades” científicas e morais); e submetê-lo a um calendário curricular e a um tempo estranhos à sua própria decisão.

Segundo Narodowski (2006), a Pedagogia comeniana já era permeada pelo caráter disciplinador e adestrador. Evidência disso é a própria forma com que Comenius, em sua Didática Magna, se refere à escola: “a escola será a oficina dos homens” (COMENIUS apud NARODOWSKI, 2006, p.61). Uma instituição para fabricar homens adaptados ao individualismo corporativo ou solitário, a despeito do que pense o estudante: a escola para ele pode ser um mal necessário, mas, para a sociedade, é o conforto de conter uma população de pessoas de idades entre 2 a 24-25 anos em seus pensamentos e atos... que podem ser tão inquietantemente interpeladores das normas vigentes... Essa população tem que estar presa e conciliada com sua permanência na escola: um dia hão de entender o motivo pelo qual estiveram lá... Estarão docilizados?

Eu tô aqui pra quê? Será que é pra aprender? Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer? Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater. Sem recreio de saco cheio porque eu não fiz o dever. A professora já tá de marcação porque sempre me pega. Disfarçando, espiando, colando toda prova dos colegas. E ela esfrega na minha cara um zero bem redondo. E quando chega o boletim lá em casa eu me escondo. Eu quero jogar botão, vídeo-game, bola de gude. Mas meus pais só querem que eu "vá pra aula!" e "estude!". Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi (GABRIEL, O PENSADOR, 2011).

A escola é assim... a maioria das coisas são obrigadas, não se sabe muito porque se está fazendo, tem trabalho para fazer, prova, aí fica chato, às vezes a escola se torna chata, MUITO chata! (FRED, 2010).

Ou serão os protagonistas de novas formas de educação?

Segundo Narodowski (2001), para efetivar o “ideal pansófico” e transformar a escola num aparelho de aprender, Comenius subscreve o componente “dispositivo de aliança”. É o que Narodowski (2001, p. 67) chama de dispositivo “aliança escola-família”. “Um acordo tácito entre os que estão ‘naturalmente’ encarregados da criança e os que estarão efetivamente encarregados do aluno”. Nesse caso, a família se alia voluntariamente à estrutura escolar de disciplina e ordem, para proporcionar ao aluno um futuro digno.

Então dessa vez eu vou estudar até decorar cumpádi. **Pra me dar bem e minha mãe** deixar ficar acordado até mais tarde. Ou quem sabe aumentar minha mesada. **E fui escutar o Pensador escondido dos meus pais. Mas se eles fossem da minha idade eles entenderiam** (GABRIEL, O PENSADOR, 2011, grifos meus).

Eu venho para a escola porque **a minha mãe me obriga** e para encontrar os meus amigos, porque eu acho, assim, que na minha idade ninguém vem para a escola e pensa assim: “Oba! Hoje eu vou para a escola, para aula aprender...”. Então, assim, eu venho principalmente por causa dos meus amigos, porque ficar em casa também é chato, só ficar no computador (ROBINHO, 2010, grifo meu).

Percebem-se, nesta fala, duas questões importantes que permeiam as teorias aqui abordadas: a família tem a função de obrigar (seria mais politicamente correto dizer “garantir”?) os filhos a frequentarem a escola – mesmo porque, pelas leis vigentes no País, não enviar os filhos para a escola configura-se um ato criminoso dos

responsáveis pela criança. Segundo o Estatuto da Infância e do Adolescente, ECA (BRASIL, 1990, grifos meus):

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

§ 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e **zelar, junto aos pais ou responsável pela frequência à escola.**

Art. 55 – **Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.**

Sem o pacto estado, família e escola, a escolaridade não seria possível:

[...] a educação escolar só se pode desenvolver, de modo harmonioso, sob o acordo tácito entre pais e professores acerca das responsabilidades que correspondem a cada um, dentro dessa divisão de funções. É preciso que os pais cedam – a partir de um contrato implícito que aceita a legitimidade do saber dos professores – seus direitos sobre o corpo de seus filhos (NARODOWSKI, 2006, p.52-53).

Na compreensão de Foucault, o surgimento das disciplinas convocou a família a estabelecer um vínculo estreito com as instituições disciplinares. Aliás, ela própria se tornou uma delas. Seu vínculo com as demais instituições, como escola, hospital, estado, é imprescindível para a legitimação de discursos aceitos como verdadeiros em uma determinada época. No caso em questão, cuidar para que o filho frequente a escola, para se apropriar dos conhecimentos científicos “selecionados pela escola”, é dever dos responsáveis pela criança e pelo jovem.

Porém, há outra dimensão a ser cuidadosamente controlada: o tempo. O tempo entendido na ordenação e na serialização das etapas – infância até idade adulta –, o que requer a “graduação”, mecanismo fundamental que impregna toda a criação dos métodos de ensino,

A graduação, para Comenius, não é o conteúdo que varia ao longo da trajetória educativa dos homens, nem tampouco é ele o elemento que imprime características específicas às etapas escolares. Ao contrário, o que varia e distingue tais etapas escolares é a questão da forma; nas palavras de Comenius, o principal dos trabalhos diferirá na forma, não na matéria. **Isso**

significa que, nas quatro escolas que ele propõe – maternal, comum, latina e academia -, serão ensinados os mesmos conteúdos, correspondentes aos fundamentos principais das coisas que existem; o que as torna diferentes é a abordagem didática que haverá em cada uma delas. [...] **O resultado desse processo de gradação é que os alunos serão localizados em etapas que serão compreendidas por uma série de “graus” que vão do menos ao mais complexo nessa seriação.** (NARODOWSKI, 2006, p. 64, grifos meus)

A gente já fica oito anos na escola... aí vem aqui [referindo-se ao Ensino Médio] e começa a ver tudo de novo [sempre as mesmas disciplinas, cada vez um pouco a mais] Pô! Não vai acabar nunca!!! (ROBINHO, 2010).

As palavras do aluno sugerem a ideia de que, para ele, a escola se compara a um verdadeiro suplício que, lenta e gradativamente, vai cumprindo o papel de repetir sempre quase o mesmo conteúdo nas diferentes etapas da vida. Também na escola,

[...] há um saber do corpo que não é somente um conhecimento do funcionamento, mas cálculo, organização, e um manejo de suas forças **que é muito mais que a capacidade de vencê-lo (como no suplício), é, antes, a capacidade de manejá-lo** (CASTRO, 2009, p.412, grifo meu).

Além do mais, a educação se dá pela tradicional forma em que um fala e o outro ouve, um movimento que desestimula o aluno ao longo de sua vida escolar. Ao invés de propor desafios e se mostrar como um espaço de descobertas, a escola se faz espaço tedioso, porque normatizado e normalizador. As palavras de Foucault (2005, p. 140) vêm ao encontro dessas ideias: “A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”. Ou seja, o aluno é parte de um sistema homogeneizador e deve integrar-se a ele, tornar-se parte desse “aparelho de aprender”, em que as subjetividades e as especificidades são ignoradas.

Outro aspecto é o tempo simultâneo – ou a “simultaneidade”. Não apenas todos devem ir à escola, mas todos devem fazê-lo ao mesmo tempo. Mesmo tempo no que diz respeito à idade, mesmo tempo no que diz respeito à época do ano, mesmo tempo no que diz respeito às horas do dia. “É preciso fazer uma escrupulosa distribuição do tempo para que cada ano, mês, dia e hora tenha sua particular ocupação” (COMENIUS apud NARODOWSKI, 2001, p.69).

Para além da ocupação do tempo, Foucault (2005) enfatiza que é importante que seja garantida a qualidade do tempo utilizado, através de um controle ininterrupto e de eliminação de tudo que possa perturbar e distrair o aluno. Impõe-se construir um tempo integralmente útil, sem impureza nem defeito, um tempo de boa qualidade. A exatidão, a aplicação a uma rotina regrada são as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. A organização e a elaboração temporal do ato são aspectos importantes da disciplina.

Ouvir o professor falar, fazendo e repetindo exercícios, esses negócios... (ROBINHO, 2010), o cara fica dentro de sala de aula, aí quer conversar e não pode... (KAKÁ, 2010), não pode fazer nada porque o professor ameaça a mandar para fora da sala de aula... escola pra mim é tudo igual... tantas horas aulas, tantas matérias, tais normas que a gente tem que se enquadrar... só ouvir o professor falar 300 anos... (ROBINHO, 2010).

Na perspectiva foucaultiana, organizar o caos nas escolas, “ensinar tudo a todos”, simultaneamente, seguindo o mesmo método, não pode ser entendido apenas como uma proposta despreocupada de democratização e universalização da educação. Esses mecanismos revelam que a escola, projetada na modernidade, além de se voltar para o exercício da obediência dos indivíduos, busca uma ação política de economia do tempo, contenção do livre pensar e cuidadosa organização/controle do trabalho pedagógico; acima de tudo, a escola está sustentada por clara ação homogeneizadora e normalizadora, havendo um espaço de inclusão para “as diferenças”, também cuidadosamente controlado e previsto:

O sonho de uma sociedade perfeita é facilmente atribuído pelos historiadores aos filósofos e juristas do século XVIII; mas há também um sonho militar da sociedade; sua referência fundamental era não ao estado de natureza, mas às engrenagens cuidadosamente subordinadas de uma máquina, não ao contrato primitivo, mas às coerções permanentes, **não aos direitos fundamentais, mas aos treinamentos indefinidamente progressivos, não à vontade geral mas a docilidade automática** (FOUCAULT, 2005, p.142, grifo meu).

Nesse sentido, Foucault (2005) destaca que as instituições disciplinares tiveram como um de seus objetivos organizar o corpo social disperso. Loucos, crianças, adolescentes, doentes mentais, criminosos e populações marginais, os que destoassem

da norma deveriam ser isolados e encarcerados pelas instituições (assim como foi o grande encarceramento dos vagabundos e dos miseráveis na França, no século XVII), pois era preciso:

[...] decompor as implantações coletivas; analisar as particularidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (FOUCAULT, 2005, p.123).

Na escola, o problema colocava-se da mesma maneira. Havia que se organizar e disciplinar a grande heterogeneidade existente entre os alunos, entre eles e os professores e entre todos eles com a administração. A série foi uma das principais técnicas⁴¹ para a transformação dos arranjos disciplinares. A seriação vai se compondo a partir de um mecanismo sutil, e aparentemente inocente, de colocar corpos em fila, que desencadeia formas outras de repartição. Alunos são separados por idade, desempenho, comportamento. Sua posição pode variar conforme uma hierarquia marcada pelo conhecimento ou capacidade. “Cada um se define pelo lugar que ocupa na série e pela distância que o separa dos outros. [...] o lugar que alguém ocupa numa classificação” (FOUCAULT, 2005, p.125).

Esses mecanismos disciplinares presentes na escola têm como objetivos comparar, diferenciar e classificar os alunos; e exercer sobre eles uma pressão constante para que todos sigam o mesmo modelo, se sujeitem à subordinação, sejam dóceis e disciplinados. Enfim, para que todos se pareçam, a partir de uma norma estabelecida.

Como a norma se institui no poder disciplinar? Para Castro (2009), as disciplinas estão atravessadas pelo conceito de normalização. A repartição, a classificação, a

⁴¹ Os termos “técnica” e “tecnologia” estão relacionados à ideia de prática. Seriam os instrumentos, as ferramentas, as táticas, as estratégias de manejo do poder na sujeição do outro e na construção de saberes sobre este outro que se tornam verdades dogmáticas. Especificamente na obra *Vigiar e punir*, Foucault aborda a tecnologia política do corpo; através dela, o filósofo francês “quer mostrar como há um saber do corpo que não é somente um conhecimento do funcionamento, mas o cálculo, organização, e um manejo de suas forças que é muito mais que a capacidade de vencê-lo (como o suplício), é, antes, a capacidade de manejá-lo” (CASTRO, 2009, p. 412).

diferenciação e a hierarquização dos indivíduos supõem uma regra para cada uma dessas operações. “A norma afeta todas as condutas, refere todos os atos e as condutas individuais a algo que não é simplesmente da ordem do permitido/proibido, mas, ao mesmo tempo, um campo de comparação e de diferenciação, o normal” (CASTRO, 2009, p.331).

Nas palavras de Foucault:

Aparece através das disciplinas, o poder da norma. [...] O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação de escolas normais; estabelece-se no esforço para organizar um corpo médico e um quadro hospitalar da nação capazes de fazer funcionar normas gerais de saúde; estabelece-se na regularização dos processos e dos produtos industriais (FOUCAULT, 2005, p. 153).

A regulamentação – que inclui as leis, os regulamentos oficiais, os decretos, etc. – transforma-se em mais uma tática de exercício de poder/controla da população. As marcas sociais de filiação (a uma família, a uma escola, a um partido, a uma empresa, etc.) e as condições de vida (*status*) são acrescidas de graus de normativas. Estas são as formas de conduta (de pensar, falar, agir e se portar), de pertencimento a um corpo social que se pretende que seja igual para todos, com a naturalização (ou apagamento) da contradição da existência de um jogo “de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares” (FOUCAULT, 2005, p.153-154).

A regulamentação, que sujeita o corpo social à homogeneidade, também singulariza/individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades, controlar os ilegalismos e tornar úteis as diferenças, fazendo com que se ajustem umas às outras.

No processo de fermentação do poder disciplinar, o exame é a técnica mais importante para fazer funcionar, de maneira circular, o poder e o saber.

Vejamos como isso se engendrou. O exame ininterrupto foi um dos “instrumentos simples” que permitiu o sucesso do poder disciplinar em conformidade com “o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é específico, o exame” (FOUCAULT, 2005, p. 143).

Pelo exame, o indivíduo ingressa em um campo documental, numa rede de anotações escritas, disponível às ciências, ao estado e suas instituições e à família.

Graças a todo esse aparelho de escrita que o acompanha, o exame abre duas possibilidades que são correlatas: a constituição do indivíduo como objeto descritível, analisável, não, contudo, para reduzi-lo a traços “específicos”, como fazem naturalistas a respeito de seres vivos; mas para mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob o controle de um saber permanente; e por outro lado a constituição de um sistema comparativo que permite a medida de fenômenos globais, a descrição de grupos, a caracterização de fatos coletivos, a estimativa dos desvios dos indivíduos entre si, sua distribuição numa “população” (FOUCAULT, 2005, p.158, grifos no original).

O registro escrito possibilitou a criação de uma série de códigos da individualidade disciplinar. Criou-se o código físico da qualificação, o código médico dos sintomas, o código escolar ou militar dos comportamentos e dos desempenhos. Assim, os dados individuais descritos passaram a compor um sistema cumulativo, em que os dados podem ser comparados e permitem classificar, hierarquizar, formar categorias, estabelecer médias, fixar normas. Enfim, o exame garantirá a separação dos sujeitos entre dois mundos, o normal e o anormal. Essa separação entre normalidade e patologia será a operação-chave para o funcionamento das instituições disciplinares na sua tarefa de disciplinarização e normalização dos sujeitos. Para Foucault, o exame é a síntese de todas as sanções disciplinares, isto é, representa o momento de culminância de todo o processo de exercício do poder disciplinar, sendo responsável pela classificação dos sujeitos:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, *como oposição de cada um à sua própria singularidade* (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) *indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade*, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. Finalmente, **o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder**, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se

ritualizam aquelas disciplinas que se podem caracterizar com uma palavra dizendo que são uma modalidade de poder para a qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 2005, p.160, grifo meu em negrito).

Todo esse ritual minucioso de individualização através do exame fez possíveis as ciências do homem: a Medicina, a Pedagogia, a Psicologia, a Psiquiatria e todas as ciências, análises ou práticas com radical “psico”.

O exame se realiza permanentemente no cotidiano, e é, também, um instrumento para um sujeito submeter outro a um padrão ou impor a ele um ritual de filiação.

Eu, por exemplo, sou goleiro e a gente [o surdo com o time ouvinte de futebol da hora do almoço] joga junto. Eu tento me aprimorar [para poder continuar a jogar com eles, a ser aceito como bom jogador, passar no exame que me fazem me observando jogar], vejo os jogos pela internet, vejo como fez determinado goleiro e de que forma eu posso melhorar minha atuação como goleiro. O pessoal [o time ouvinte] geralmente me escolhe pra jogar futebol, o Neymar também é escolhido algumas vezes, o Ganso também. Os ouvintes gostam porque a gente joga bem. Às vezes eles chamam só eu, mas aí eu falava chama também os outros surdos, eles são bons também e aí os ouvintes também escolhem os outros surdos (BORGES, 2010).

Entendo, pela sinalização do estudante surdo, que ele enfatiza, neste fragmento de entrevista, que ele confere valor a um resultado atingido após metódico treinamento autoimputado para se enquadrar ao padrão de qualidade tácito/implícito do time de futebol da hora do almoço. Uma vez afiliado, aceito pelo grupo de ouvintes, conquista do grupo legitimidade para indicar outros membros, o que não significa que os amigos surdos indicados por ele serão aceitos. O argumento coloca a qualidade da produtividade como apelo principal: eles (meus amigos surdos) **são tão bons** quanto eu (fiquei para poder estar com vocês).

É nos saberes produzidos, nas normas estabelecidas, na legitimação de um grupo sobre os outros que Foucault (2005) localiza a invenção do “homem moderno” e das verdades para ele e sobre ele.

Sobre a verdade, Foucault (20011, p.12, grifo no original) escreve:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Para o autor francês, a verdade, em nossa sociedade, tem cinco características: é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política; é objeto de imensa difusão e é altamente consumida; é produzida e transmitida sob o controle de instituições políticas ou econômicas (universidade, exército, mídia, etc.); é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

Uma das verdades aceitas é o fato de que sem escola não há possibilidade de o sujeito se incluir na sociedade; em outras palavras, cria-se a ilusão de que, sem estudo, nenhum ser humano pode ser alguém. E ser alguém, em nossa sociedade, é participar da lógica produtivista, da maquinaria de consumo e de acúmulo de capital. Acúmulo que se defende como necessário, pois, afinal de contas, não se tem certeza sobre o dia de amanhã. O desemprego e a miséria passam a ser os problemas principais a serem evitados, circularmente, frequentando a escola e sendo produtivo.

Estudar eu venho porque a gente sabe que precisa pro futuro. [...] **Tem que estudar, porque, hoje em dia, se não estudar, não é ninguém. Pra tudo precisa ter Ensino Médio completo, no mínimo. Fica difícil pra uma pessoa que tem só quarta série, porque com quarta série não dá para você ser empresário, alguns poucos até conseguem, não sei como.** Por exemplo, meu pai e minha mãe não têm um serviço muito digno. Meu pai ainda consegue, ele tem até a sétima série e ele é bem inteligente. Minha mãe tem até a oitava série, eu acho que ela deveria estudar mais para ter um serviço que não fosse tão braçal. Acho que aquela obrigação de estudar todo dia ninguém gosta, mas é importante estudar para o futuro (FRED, 2010, grifo meu). **No futuro o estudo vai te dar lucro, um retorno, vai te dar um trabalho** (DAMIÃO, 2010, grifos meus).

Querendo ou não, a escola vai me dar a base **para conseguir um bom emprego, porque hoje em dia até para ser gari precisa de escolaridade**

(ROBINHO, 2010, grifo meu). Espero futuramente cursar uma faculdade e poder almejar uma boa colocação profissional (BORGES, 2010, grifo meu).

A “verdade” de que um emprego diferenciado, em termos de prestígio social e de remuneração, depende da conclusão do Ensino Médio e do Superior pode ser posta em questão facilmente a partir de um comentário publicado no Jornal Folha de São. Paulo Online, no dia 22 de outubro de 2009, na seção Cotidiano:

Com inscrições abertas desde o dia 7, **o concurso público para a seleção de 1.400 garis para a cidade do Rio já atraiu 45 candidatos com doutorado, 22 com mestrado, 1.026 com nível superior completo e 3.180 com superior incompleto**, segundo a Comlurb (Companhia Municipal de Limpeza Urbana).

Para participar do concurso, basta ter concluído a quarta série do ensino fundamental. As inscrições terminam amanhã (grifos meus).

Partindo dessa notícia, podemos concluir que, na realidade em que se vive hoje, já não podemos mais pautar garantia de um emprego socialmente valorizado pela conclusão do Ensino Médio, como se ilude o aluno abaixo. Mas também não se pode suprimir a trajetória escolar, pois, sem esta, as chances de conseguir uma vaga no mercado profissional seriam, supostamente, bem menores.

Para tudo tem que se ter Ensino Médio completo no mínimo. Fica difícil para uma pessoa que tem só a quarta série, porque só com a quarta série não dá para você ser empresário. Alguns poucos até conseguem, não sei como... (FRED, 2010).

Os alunos têm consciência das dificuldades enfrentadas pelos profissionais qualificados (como os mestres e doutores que responderam ao edital para a vaga de gari, em 2009, no Rio de Janeiro), que tentam se encaixar no mercado de empregos atual; e percebem que estudo é uma ferramenta valorizada, apesar de não ser suficiente para ser “um empresário”.

A escola é tudo igual, só muda os professores e o jeito didático de dar aula. Todas são assim: têm tais e tais matérias, tantas horas aulas, tais e tais normas que a gente tem que se enquadrar, os professores, os funcionários, enfim, uns cobram as normas dos outros, assim que é a escola (ROBINHO, 2010).

Seguindo as trilhas de Foucault, o desabafo do aluno no fragmento acima mapeia a circularidade com que o poder é exercido nas relações que estão em jogo no cotidiano escolar. Os personagens que dão vida à escola, cada um a seu modo, exercem um tipo de poder em direção aos outros e, ao mesmo tempo, são afetados pelo poder desses outros. Cria-se uma rede fina, muitas vezes invisível, porém penetrante, de controle, de vigilância, de proibições, de coerções.

O professor exerce seu poder na direção do aluno quando elege o tipo de avaliação, quando decide o enfoque que dará ao conteúdo trabalhado em sala de aula, quando encaminha o aluno para a coordenação em caso de indisciplina, etc. O professor sofre a ação do poder do aluno quando toda classe resolve boicotar a sua aula, entregar a prova em branco, silenciar na sala de aula, formalizar uma reclamação contra ele nos órgãos competentes, por exemplo. O professor e o aluno, aqui tomados como exemplo, são afetados e vertem seu poder a todos os demais sujeitos que fazem parte da escola: coordenação, pessoal de apoio, direção, reitoria, MEC. Enfim, a cadeia vai se estendendo e enredando a todos. Como escreve Foucault (2011, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão.

Perseguindo o objetivo de fazer todos pensarem como todos sobre tudo, a tecnologia disciplinar atingiu sua estratégia homogeneizadora mais perversa, no caso dos surdos, após o Congresso de Milão realizado entre os dias 06 e 11 de setembro de 1880, já citado no capítulo II deste estudo. Skliar (2001a) destaca esse Congresso como o grande divisor de águas na educação de surdos. Antes desse acontecido – meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX – eram comuns as práticas educativas em língua de sinais, em especial, na França, nos Estados Unidos e no Brasil. Já na história que se seguiu a 1880 e que ainda se faz viva em muitos países até nossos dias, a educação dos surdos passou obrigatoriamente a ser realizada seguindo a via ortopédica da oralização, denominada de oralismo – método de

supressão da língua de sinais e valorização da língua oral como forma de instrução e inserção social. A língua oral ganhou força na educação de surdos, o que culminou na proibição da língua de sinais como língua de instrução em sala de aula.

[...] essa data ainda é lembrada como a mais sinistra de sua história: como se fosse mesmo o “11 de setembro” deles quando desabaram as torres gêmeas da cultura e da língua de sinais, a do método misto e a do método manualista para educação dos surdos. Ali começou uma longa e amarga batalha para defender o direito de vida de língua de sinais (RÉE apud PERLIN; STROBEL, 2006, s.p., grifo no original).

Na outra escola [inclusiva] eu não tinha intérprete, me obrigavam a fazer leitura labial, a me comunicar em português. Eu sofria muito com tanta cobrança (NEYMAR, 2010).

Ora, se o discurso e as práticas pedagógicas do século XIX estão pautadas na essência da racionalidade e na ordem das coisas, sustentados por um forte interesse normalizador e homogeneizador, como poderia um grupo minoritário – os surdos - ser ensinado por uma língua diferenciada, a língua de sinais? “Tal linguagem quebraria as regras da ordem dominante, e se reconhecida seria uma fora-da-lei. Um fora-da-lei é algo sem regras, fora dos limites das ordens estabelecidas da compreensão” (WRIGLEY, 2006, p.19). Isso representaria o caos, e o caos precisa ser ordenado.

Assim, os surdos ficaram e são subjugados a um modelo normalizador, ainda muito presente. Modelo respaldado pelo saber-poder dos *experts*, que se veem no direito de prescrever o que e como o outro deve aprender, como deve viver.

Às vezes **as disciplinas se tornam** um pouco **mais fracas** em outras escolas, porque é diferente **pros surdos**, então **dão textos mais leves**, e aqui os textos são mais fortes pra gente também (MARTA, 2010, grifos meus).

Na outra escola [inclusiva] era muito difícil, lá não tinha intérprete, eu ficava completamente sozinho. A comunicação era truncada, não conseguia conversar com as outras pessoas. Os alunos ouvintes às vezes me ajudavam. **Mas por causa de tantas dificuldades acabei parando de estudar, desisti** (LÚCIO, 2010, grifo meu).

Lúcio (2010) oferece uma causa para explicar as diferenças entre as idades médias de estudantes surdos e ouvintes matriculados na mesma série. O fragmento

acima incita a pensar, também, como foi e tem sido a educação do sujeito surdo. Apesar de o aluno sinalizar que agora está tendo uma educação de mais qualidade no IF-SC, por outro lado denuncia a precariedade e o descaso com que, em geral, foi e é tratada a educação “inclusiva” do sujeito surdo⁴².

A hegemonia do discurso que inscrevia (e ainda inscreve) o sujeito surdo na categoria dos “anormais” e dos “deficientes” e a insistência em fazer o surdo aprender a língua portuguesa oral e escrita (para ser normal) fizeram com que todo esforço da ação (anti)pedagógica da escola regular se concentrasse nesse objetivo, deixando de lado o que deveria ser seu propósito maior: ensinar os conhecimentos que compõem os programas de ensino.

Para ilustrar o que foram e têm sido as práticas corretivas do ouvintismo, uso um exemplo de Wrigley (2006), que descreve como seria a educação dos cegos, caso se concentrasse na modalidade ausente, como convencionalmente se faz com o surdo:

Para a criança cega, a política centra-se no senso e modalidade presentes: a audição e fala. Para as crianças surdas, a concentração é exclusivamente no senso e modalidade ausentes: audição e fala. Imagine uma escola para crianças cegas na qual a maioria dos dias de aprendizado consistissem de professores que colocassem luzes muito brilhantes nos olhos dos cegos, enquanto dissessem “Lembra da cor? Que cor?”. Embora isso pareça estranho, é uma imagem invertida bastante exata da educação convencional para os surdos (WRIGLEY, 2006, p.30, grifos no original).

A gana normalizadora, que permeou (permeia) toda prática reabilitadora na aquisição da língua portuguesa por parte do aluno surdo, vinculou também a ideia equivocada de que há, de um lado, uma dependência unívoca entre a eficiência oral; e, de outro, o desenvolvimento cognitivo e a habilidade em se valer da escrita do aluno surdo (SKLIAR, 2006).

Os discursos ortopédicos e da prática da inclusão apenas física do aluno surdo no espaço escolar resultaram num conteúdo curricular minimizado, como se do surdo

⁴² Situação em que se encontram também outros grupos minoritários, como os negros, os indígenas, os trabalhadores rurais, etc.

pouco se pudesse esperar. Os PCN Adaptações Curriculares deixam isso bem claro, sem constrangimento:

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade de ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar sua exclusão (BRASIL, 1999, p. 38).

A fala da aluna surda evidencia o exposto acima: **Para nós [os surdos] eram dados textos mais fracos, às vezes as disciplinas se tornam mais fracas** (MARTA, 2010, grifo meu).

Essa situação também é destacada por Góes e Tartuci (2009) em pesquisa realizada sobre o letramento do aluno surdo na escola regular. Para essas pesquisadoras, as várias demandas que uma sala de aula exige, associadas ao despreparo do professor para ensinar o aluno surdo, acabam colocando esse aluno em situação paralela e em posição de espera. Desse modo, o aluno surdo fica para trás no andamento das aulas, o que automaticamente causa um desestímulo e contribui para o fracasso escolar do surdo. “Quando eu comecei aqui em 2005 [no Ensino Médio], eu não sabia nada!” (NEYMAR, 2010). Como ele poderia saber, com as condições de ensino que lhe foram oferecidas na escola denominada regular e para todos? Se todos da escola regular são falantes, ouvintes, e têm uma língua, via de regra, a imposição linguística do português se torna excludente para os alunos surdos. Como pensar em inclusão, colocando-se em marcha, na escola, táticas excludentes?

Segundo Skliar (2001a), com as práticas normalizadoras, houve a “colonização do currículo”, por meio de uma trama de representações variadas:

- O currículo para os deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que define surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes;
- O currículo para os ouvintes, multiplicando por dois ou por três o tempo planejado na escola regular, que reflete a fórmula pela qual os surdos são, proporcionalmente, a metade ou a terça parte dos ouvintes;

- O currículo para deficientes da linguagem, por sua vez, sugere que o problema da surdez não é tanto o acesso à oralidade, mas, pior ainda, que afeta a faculdade mental dos surdos para a linguagem;
- O currículo de beneficência laboral está centrado ou na reprodução de atividades de ofícios já saturados pelo desemprego – carpintaria, datilografia, corte costura, etc. – ou no sentido de formar surdos somente enquanto atendentes ou ajudantes de ouvintes;
- O currículo salva-vidas como último recurso, para aqueles surdos que não se encaixaram nos outros currículos citados anteriormente (SKLIAR, 2001a, p.17).

Segundo Wrigley (2006), os surdos, rotulados de socialmente inferiores, tiveram sua inferioridade social materialmente reproduzida na educação subpadrão destinada a eles. Segundo este autor, quando o conteúdo realmente aparece, geralmente cai na categoria do “copie isso”. As crianças surdas muitas vezes aprendem boa caligrafia. “Mas embora aprendam boa caligrafia o conhecimento raramente vem com ela” (WRIGLEY, 2006, p.144).

Eu tinha que tentar acompanhar o professor, tinha que ficar bem pertinho e mesmo assim não conseguia compreender. **Eu só copiava, mas não aprendia nada, aquilo era muito angustiante para mim** (NEYMAR, 2010, grifo meu).

Góes e Tartuci (2009) também fazem referência ao aluno surdo “copista”: segundo estas pesquisadoras, copiar do quadro, copiar do colega, copiar do livro, copiar do seu próprio caderno, além de serem formas que o professor encontra para mantê-lo ocupado, muitas vezes, são estratégias que o aluno surdo usa para se manter vivo no ambiente e, de alguma forma, participar e ser reconhecido pelo professor.

Nas últimas décadas, as práticas ortopédicas como “verdade” para a educação dos surdos passaram a ser questionadas. Como já foi dito, a verdade se caracteriza como “objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas)” (FOUCAULT, 2011, p.13). A produção de verdades faz emergir lutas e resistências⁴³.

⁴³ Para Foucault (2011, p. 241), “a partir do momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa”.

Os surdos criaram suas resistências especialmente ao se organizarem em suas associações, “territórios livres do controle ouvinte sobre a deficiência” (SKLIAR, 2001a, p.17). Engajados, fizeram ecoar suas vozes e puderam colocar sob suspeita os discursos que os inscreviam (e inscrevem) na categoria de deficientes. Embrenharam-se numa luta tensa, árdua e conflituosa, para começar a retomar para si o direito de reescrever a sua história, fazer fluir um significado outro sobre a surdez, sobre sua língua, sua cultura e sua educação.

As comunidades surdas anunciaram um novo tempo...

No novo tempo, apesar dos castigos, estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos pra nos socorrer... No novo tempo, apesar dos perigos da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta pra sobreviver... Pra que nossa esperança seja mais que a vingança, seja sempre um caminho que se deixa de herança. No novo tempo, apesar dos castigos, de toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga pra nos socorrer... No novo tempo, apesar dos perigos, de todos enganos, estamos marcados pra sobreviver... No novo tempo, apesar dos castigos, estamos em cena, estamos nas ruas, quebrando as algemas pra nos socorrer... No novo tempo a gente se encontra cantando na praça, fazendo pirraça (LINS, 1980).

A pesquisadora surda Karin Strobel (2008b) descreve a “virada” das comunidades surdas em busca de seus objetivos político-pedagógicos na educação:

[...] os povos surdos já passaram por muitos anos de humilhações e de sofrimentos nos quais os sujeitos surdos choraram para em seguida erguerem a cabeça com orgulho de suas identidades indo às suas lutas pela inclusão de verdade. Os povos surdos, hoje mais abertos culturalmente, não se submetem mais e gritam alto “chega de mania de normalização, de reabilitação”, porque eles estão mais conscientes lá, de onde eram sempre tomadas as decisões por eles e para eles, os povos surdos unicamente querem uma escola onde lhes permitam a aprender e não fingir que sabem! (STROBEL, 2008b, p. 105-106, grifo no original).

A resistência surda tem provocado e convocado pesquisadores surdos e ouvintes, afetados pelas suas lutas, a repensar e redefinir o princípio educativo que até então norteava a educação de surdos. No final da década de 70 do século XX, começaram a ser vislumbradas novas possibilidades de ensino para os surdos.

Pesquisadores como: Carlos Skliar (1997, 2001a, 2001b, 2006), Cristina Lacerda e Maria Cecília Rafael de Góes (2000), Gladis Perlin (2001), Lucinda Ferreira Brito (1993), Regina Maria de Souza (1998), Ronice Muller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004), entre outros, vão na contramão das ideias patológicas sobre a surdez e fazem emergir um novo olhar sobre a educação do sujeito surdo.

Uma educação que coloca em jogo o diálogo da diferença surda, que pensa ou se põe a pensar a educação a partir dessa diferença. Um ensino na diferença surda, que traz o professor surdo para dentro da escola, que põe em circulação a língua de sinais, na mesma importância que o português, para o surdo mirar-se e constituir-se sujeito na sua língua natural.

A escola como espaço de identificação opta pela presença de professores surdos eles não são aquilo que identificamos como modelo de comportamento, mas o que identificamos como espaço ou marco de identificação cultural. Esta escola opta também por um currículo no qual insere a abordagem da diferença cultural, ou seja, no caso surdo, a língua, a história, o jeito surdo de ensinar e leva em conta precisamente as contribuições da teoria cultural recente (PERLIN; STROBEL, 2006, s.p.).

Por ser bom estudar pra aprender, pra se **desenvolver na Libras**, pra se formar. Também o **interesse que temos na Libras, as trocas em Libras**, conhecendo a cultura e o jeito de cada um, nos diferentes espaços que se encontram, pela opinião que expõe e com essas trocas a gente vai crescendo (LÚCIO, 2010, grifos meus).

Quando vim pra Cá [IF-SC, Ensino Médio Bilíngue] tudo mudou, as cobranças acabaram. Pude trocar experiências, fazer amigos, muito bom, eu me sinto tranquilo e feliz aqui! Eu gosto muito do contato com os surdos daqui, muito mesmo. **Eu me desenvolvi e aprendi muito mais aqui do que na escola de ouvintes, lá eu aprendia muito menos.** Aqui realmente aprendi muito mais (NEYMAR, 2010, grifo meu).

Para os surdos, encontrar o outro igual e a língua de sinais é o que os motiva a estarem na escola. Suas falas evidenciam o conforto de poderem estudar na sua língua e, a partir dela, construir e fazer parte de um grupo. “[...] aquilo no momento de meu encontro com os outros surdos era o igual que eu queria, tinha a comunicação que eu queria. Aquilo que identificava eles identificava a mim também e fazia ser eu mesma, igual” (PERLIN apud PERLIN; STROBEL, 2006, p.24).

Os fragmentos das falas dos alunos surdos corroboram a concepção bakhtiniana de língua(gem), já apresentada no capítulo II deste estudo. Enfatizam a centralidade da língua(gem) na vida do homem, como condição necessária para articular as relações que ele estabelece com o outro e com o mundo.

Acho que o principal de estar na escola é a **Libras**... O melhor aqui na escola é o contato com os intérpretes e com os colegas surdos e principalmente com a **Libras**. Eu sou muito feliz aqui no IF-SC. Estou muito contente com todo o crescimento que tive aqui. Eu me achei!. Os intérpretes são bons, os professores, **a comunicação flui tranquilamente**. Pude trocar experiências, fazer amigos, muito bom, eu me sinto tranquilo e feliz aqui! (BORGES, 2010, grifos meus).

Relembremos que, para Bakhtin, a língua é um produto social, que só pode existir verdadeiramente onde há possibilidade de interação social, realizada através da “enunciação”. “A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 2009, p.127). O diálogo, em seu acontecimento concreto, é o elemento essencial da língua. Contudo, enfatiza o autor, o diálogo e/ou enunciação só se efetiva entre falantes socialmente organizados.

[...] é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma **comunidade lingüística, a uma sociedade claramente organizada**. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, **que tenham uma relação de pessoa para pessoa** sobre um terreno bem definido. É apenas sobre esse terreno preciso que a troca lingüística se torna possível [...]. **Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala** (BAKHTIN, 2009, p.72-73, grifos meus).

Os surdos deste estudo são todos filhos de pais ouvintes, estudaram anteriormente em escolas inclusivas, conviveram quase exclusivamente com ouvintes. Apesar de conviverem num universo lingüístico oral, não adquiriram essa língua plenamente, em função da surdez.

A respeito dessa dificuldade, Quadros (2005, p. 29) escreve:

Eles [os surdos] olham as bocas se movimentando e sabem que, através destes movimentos, as pessoas expressam pensamentos e idéias, mas, mesmo havendo tal percepção, não compreendem esta língua. Em alguns casos, passam por processos terapêuticos intensos e chegam a adquirir a língua portuguesa, mas de forma sistemática e limitada.

O vocabulário da língua portuguesa me traz muitas dúvidas. Isso não deve acontecer com alguém como você [se referindo à pesquisadora] **que cresceu se expressando em Português, pra você é fácil, pra mim não é** (BORGES, 2010, grifo meu).

A escola (IF-SC, Ensino Médio Bilíngue) representa o espaço social organizado, onde esses alunos surdos, já adolescentes, estão aprendendo pela primeira vez uma língua por inteiro. Como expressam Neymar (2010) e Borges (2010):

Eu não sabia Libras. Eu escrevia, usava gestos. Tentava oralizar, mas oralizava errado. Quando vim pra cá é que comecei a aprender Libras. Quando ingressei no IF-SC eu não sabia nada de português. Eu sabia basicamente algumas palavras soltas, não sabia construir uma frase (NEYMAR, 2010, grifo meu).

Quando eu comecei aqui em 2005, **eu não sabia nada, nem a língua de sinais.** E no contato com os outros surdos, diferente do contato com os ouvintes que não me faziam desenvolver em nada a minha língua, com os surdos fui aprendendo. Eu até conseguia escrever, **mas sinalizar eu não sabia** (BORGES, 2010, grifos meus).

Foi no espaço da escola, no encontro surdo-surdo, que eles, os surdos, encontraram interlocutores (professores surdos e bilíngues e os intérpretes) e se fizeram interlocutores, sinalizaram a palavra e a verteram em ato de fala visual.

A pesquisadora surda Agrella (2010), em sua dissertação de mestrado, descreve a sensação que teve, quando, na adolescência, ingressou no universo linguístico-visual do surdo.

[...] comecei a perceber a forma de comunicação natural que os surdos falavam — a língua de sinais. Era uma conversa muito rápida, fiquei impressionada, pois minhas conversas faladas eram lentas e sofridas de acompanhar por minha

visão. Ao contrário, o agito das mãos me pareceu natural, era tudo muito visual, – sem que esse visual se relacionasse com a fala –, conseguia perceber a comunicação em todo lado. Pela primeira vez vi/experiei um **vozerio de sinais** (AGRELLA, 2010, p.53, grifos no original).

O “vozerio de sinais” representa a palavra. A palavra, que, para Bakhtin (2009, p.36-37), “é o modo mais puro e sensível de relação social [...] é o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana”. Foi essa palavra vertida em sinal vivo que começou a ter sentido para os alunos surdos no espaço escolar do IF-SC. Possibilitou a interlocução entre os surdos e, a partir dela, a construção de sentidos de si, dos outros e das coisas do mundo.

Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. **Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.** Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. **A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor** (BAKHTIN, 2009, p.117, grifos meus).

Depreendo, pelas afirmações dos surdos, que, para eles, a escola (IF-SC) representa a possibilidade real de se aproximarem e se apropriarem dessa língua(gem) viva tecida na interação com seus pares surdos. A escola, através da língua – a Libras –, favorece a formação de um grupo identitário, a constituição de uma classe fundada na consciência do ser surdo.

Sentir-se parte de um grupo e/ou classe, como afirma Bakhtin (2009, p.119), redireciona a “atividade mental do eu” para “a atividade mental do nós” e proporciona o desenvolvimento ideológico da atividade mental do grupo. O fragmento abaixo ajuda a clarear essa ideia.

Às vezes na outra escola, eu ficava chateado, triste... Quando mudei para essa escola, melhorou muito. Pude trocar experiências, fazer amigos, muito bom, eu me sinto tranquilo e feliz aqui! (NEYMAR, 2010). Eu antes estudava em escola inclusiva, era muito difícil, não tinha intérprete, eu ficava completamente sozinho (LÚCIO, 2010).

O depoimento revela que, na outra escola (inclusiva), o aluno não tinha uma consciência de pertencimento a um grupo maior ou a uma classe de iguais, a sua atividade mental era isolada; deixa transparecer uma coloração ideológica de resignação, e subentendemos, pela sua sinalização, que tantas outras tonalidades cinzentas possivelmente tingiam a sua mente.

A fala do aluno pode ser comparada ao exemplo dado por Bakhtin (2009), quando um mendigo faminto, que, sem consciência de classe para si, diante da fome, protesta solitariamente ou apenas se resigna. Assim, os surdos ficaram por muitos anos, isolados e excluídos, sem a consciência de pertencimento a um grupo identitário, situação que influiu (e influi) negativamente no desenvolvimento cognitivo e emocional do surdo.

A partir das vozes dos estudantes surdos, depreendo que a escola (IF-SC), com a proposta bilíngue, vem se mostrando uma escola de qualidade, pois, para eles, a escola não os priva de aprender conteúdos fortes e desafiadores, necessários para sua aprendizagem e seu desenvolvimento. O currículo fraturado pela perspectiva normalizadora vem aos poucos sendo rompido, para que seja construída uma proposta de ensino de mais qualidade para os sujeitos surdos.

Embora os processos disciplinares movimentados pela maquinaria escolar tendam à homogeneização dos sujeitos, não conseguem apagar as diferenças existentes entre estes. A escola torna-se um cenário onde muitos grupos ganham vida – os surdos, os do futebol, os da música, os *nerds*, os solitários e tantos outros. Cada sujeito, em particular ou em grupo, vai construindo modos distintos de se relacionar com as muitas formas de disciplinamento da escola. Táticas de resistência são engendradas para transformar o cotidiano e provocar acontecimentos que rompam, ainda que local e/ou temporariamente, com o “mesmo”.

Tema II – Imagem do professor

Professor não agrada aluno, parece que o professor tem aquela função de prender o aluno dentro da sala de aula, tipo assim, não pode fazer nada porque ameaça mandar para fora da sala de aula ... Aquela coisa formal: aluno aqui, professor ali e o conteúdo no meio... (ROBINHO, 2010, grifo meu).

O professor Alberto não é assim... não fica ameaçando. Ele trazia o que tem no dia a dia: a política, a religião, muitas coisas que faziam a gente pensar e entender a Matemática (ROBINHO, 2010, grifo meu).

Como vimos na discussão dos dados da seção anterior, a escola é uma instituição que, de forma geral, atende a um projeto social de normalização e disciplinamento de corpos e mentes (FOUCAULT, 2005). Então, se a escola tem essa face, como se constitui a formação do professor para fazer funcionar essa maquinaria disciplinadora?

Para ensaiar uma resposta a essa questão, farei uma revisita à história da constituição da educação e da formação dos professores no Brasil. Não pretendo me adensar nessa discussão, pois este não é o objetivo principal desse estudo. Dessa forma, procuro resgatar aspectos importantes que marcaram a educação e a formação dos professores em nosso país, que me ajudarão a discutir as indicações feitas pelos alunos surdos e ouvintes do que, para eles, seja um bom professor. Sigo essa lógica, pois concordo com Souza (2006, p. 272), quando afirma que “somos tributários de nosso passado, somos marcados inescapavelmente por seus legados em nosso presente”. Desse modo, entendo que o professor é tributário da história de sua formação, na qual se incidem as marcas da história da educação e das políticas de formação de professores no Brasil.

Para tanto, vou retornar ao tempo das primeiras escolas indígenas fundadas pela Ordem da Companhia de Jesus⁴⁴, devido à importância que tiveram na aculturação dos

⁴⁴ A Ordem dos Jesuítas foi fundada em 1534, por Inácio de Loyola, no reinado do Papa Paulo III. A Ordem realizava operações na Igreja para enfrentar as críticas reformistas e a expansão do protestantismo. A Reforma Protestante constituiu um duro golpe aos domínios da Igreja Católica, que, para tanto, necessitava reagir, sob pena de perder cada vez mais seus adeptos. Assim, era necessário

indígenas; em seguida, abordarei a proposta de estatização da educação e, com ela, a imposição da Língua Portuguesa como língua de instrução, feita por Pombal. Farei uma parada na Constituição de 1824, em que, pela primeira vez, a formação dos professores mereceu atenção, uma vez que, “após a independência se cogita a organização de instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143), até então colocada em segundo plano. A partir dessa “preocupação” de expandir a educação elementar, trarei para o texto os vários desdobramentos decorrentes dessa expansão, a partir de então, passando pelos Movimentos da Escola Nova, Libertária, Tecniciста e Crítica, até chegar à instalação do atual sistema de avaliações nacionais da educação.

Farei esse movimento para mostrar que o papel e a formação do professor respondem a um ideário de Estado (independente do regime de governo) de ter uma escola que submeta as novas gerações a uma condição de facilidade na *governabilidade* desse mesmo Estado.

Num segundo movimento, trarei as falas dos alunos, em que aparecem indícios de como esse projeto de disciplinamento se mostra nas relações cotidianas entre professor e aluno no IF-SC e as características do professor que faz resistência a essa face disciplinadora da escola e desenvolve uma outra prática.

Lembremos que o início da educação formal (escolarizada) no Brasil tem como ponto fulcral a participação dos jesuítas, através da ordem religiosa católica Companhia de Jesus, que chegou ao nosso país em 1549, aqui permanecendo até 1759, ano da expulsão dos religiosos pelo Marquês de Pombal. Durante esses dois séculos (anteriores à Revolução Francesa), tivemos a marca pesada da política da Igreja Católica de Portugal em cada instância da educação no Brasil.

atuar em duas frentes: na arrematamento dos chamados incrédulos e na arrecadação de fundos para o combate à Reforma protestante. Desse modo, os jesuítas atuaram como verdadeiros “soldados” de Cristo, na educação e no ensino. Na Europa, ensinaram em seminários, colégios e universidades, objetivando recuperar a antiga posição da Igreja Católica Romana, enquanto nas áreas recém-descobertas organizaram, além do trabalho educacional, as missões, com o intuito de conquistar e preservar para a Igreja Católica os povos que não foram atingidos pela expansão protestante. Nesse sentido, os jesuítas exerceram, no Brasil, um destacado papel, tanto na educação como na catequese dos indígenas e dos colonos.

Cabe perguntar: como era a formação do professor jesuíta que aportou em terras brasileiras para levar a cabo o projeto educacional de Portugal? A partir das contribuições de Martins (2009), ao discutir a Pedagogia clássica católica, percebemos que a formação deveria abranger todos os aspectos da “perfeição humana”; só dessa forma estaria de acordo com o conceito de missão educadora defendido pela Ordem. Seguindo neste raciocínio, o educador deveria ser inteligente, culto, ilustrado e possuir uma personalidade capaz de influenciar o aluno, o que era essencial para ajudá-lo a ser “o homem perfeito” de amanhã. Para tanto, os professores recebiam uma formação rigorosa nas universidades. “O mestre ocupava um lugar de relevo, pois nele se concentrava toda a eficiência do sistema educativo. Segundo padre João Bonifácio (apud FRANCA, 1952, p.87), ‘tudo depende do professor’” (MARTINS, 2009, p.394).

Ainda segundo essa autora, a formação moral era a preocupação principal da Companhia de Jesus e, para alcançar esse fim, o professor se preparava por um período de dois anos, para aprender a lapidar seu temperamento, controlar suas atitudes, seus sentimentos, dominar suas tendências naturais e impulsivas. Desse modo ele transformaria as virtudes defendidas pelos cristãos, como caridade, paciência, renúncia de si próprio e piedade, em hábitos diários. O professor deveria ser capaz de conhecer a si mesmo, de forma a ter uma visão realista do seu próprio temperamento, sendo capaz de controlá-lo. Após essa chamada formação moral, o professor jesuíta daria início à sua formação intelectual, o que pressupõe um intenso estudo dos idiomas e clássicos: latim, grego e hebreu, levando mais dois anos nesse aperfeiçoamento. Acrescentando a esses domínios mais três anos de formação filosófica, o educador jesuíta estaria pronto para o exercício do magistério. Após esses sete anos de aprendizados, ele estaria apto a ensinar no ensino secundário. Porém, para poder ensinar no considerado magistério superior, seriam necessários mais quatro anos de teologia e dois anos de especialização na disciplina pretendida.

Foram essas diretrizes postas pela Ordem da Companhia de Jesus, cujos resquícios ainda existem nos tempos atuais, que deram o tom do ensino a ministrar no Brasil: autoritário, exigente, fundamentado na memorização exaustiva, na repetição de exercícios, na retórica eloquente e ciceroniana, descolada da realidade e baseada nos

clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã ou na moralidade legitimada pela transmissão, com verniz religioso, dos conhecimentos escolares. Quer dizer, os valores de ser professor estavam principalmente atrelados, em primeira instância, à obediência restrita aos dogmas cristãos. Esse foi o embrião da formação do professor brasileiro, inicialmente formado em Portugal e, mais tarde, no Brasil.

Vale lembrar, conforme Saviani (2005), que os jesuítas que aqui aportaram desenvolveram seu trabalho pedagógico e missionário em duas versões distintas: primeiramente, com Nóbrega e Anchieta, procuravam se adequar às condições específicas da Colônia; e, mais tarde, pela imposição mesmo da Ordem, na versão do *Ratio Studiorum*.

Na primeira versão, os jesuítas dedicaram-se à educação dos povos do novo mundo recém-conquistado pelas missões, cujo objetivo era domesticar e evangelizar o indígena e o pagão pela transmissão oral da fé⁴⁵. “[...] a Igreja se associou à Monarquia para, através da palavra, implantar na nova terra a civilização dos que dela se apossavam” (HANSEN, 2000, apud SAVIANI, 2005, p.5). A tática utilizada pelos jesuítas foi aprender a língua tupi e a língua geral⁴⁶, para delas se valerem no trabalho missionário e pedagógico estrategicamente direcionado às crianças e para adaptar os ensinamentos bíblicos aos costumes locais, fazendo uso do canto, das dramatizações, etc., sem perder, no entanto, o tom autoritário⁴⁷.

⁴⁵ A Companhia de Jesus, com sua função colonizadora e civilizadora das crianças indígenas, fazia a defesa extremamente tradicional da transmissão oral da tradição e das Escrituras. Uma transmissão narrada da fé, ardorosamente defendida pela Igreja Católica, contra a diretiva dos luteranos, que pregavam a leitura dos textos cristãos.

⁴⁶ A língua geral ou franca era uma terceira língua – uma língua de contato, vigente na costa do Brasil colonial, sobretudo nos séculos XVI e XVII, constituída principalmente de elementos da língua tupi, segundo o dialeto tupinambá, com acréscimos gramaticais do português introduzidos pelos jesuítas (SOUZA, 2006).

⁴⁷ Abrindo um parêntese: em relação à forma como os jesuítas lidaram com a diferença linguística que se colocava entre eles e o povo indígena, nota-se que os jesuítas foram muito perspicazes em suas estratégias para atingir seus objetivos. Eles não se importavam com o fato de o indígena continuar falando a sua língua nativa (tupi). Para os jesuítas, era mais importante que o novo povo se submetesse à Igreja e a seus dogmas, pagasse o dízimo e incorporasse um modo de vida europeizado, do que se tornar falante de português. Por meio da língua tupi eles sujeitavam o indígena à cultura europeia e fazê-lo pensar como um europeu, falar a língua do europeu era uma questão de tempo (SOUZA, 2006).

Eis como se cumpriu, pela catequese e pela instrução, o processo de aculturação da população colonial nas tradições e costumes do colonizador. [...] uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (SAVIANI, 2005, p. 6).

Os jesuítas não competiam linguisticamente com o tupi para impor o português. Souza (2006), a partir de Azevedo (1943), nos diz que as escolas dos jesuítas, que acolhiam tanto o filho do colonizador como o do colonizado, faziam com que cada qual aprendesse a língua do outro: os índios, a portuguesa; os portugueses, a língua tupi. Daí depreendemos que os jesuítas não tinham essa disputa quase cruel que observamos, de forma geral, nas escolas de hoje, para fazer prevalecer o português a qualquer custo aos alunos surdos e também a outras minorias linguísticas.

Segundo Saviani (2005), as ideias pedagógicas postas em prática por Nóbrega e Anchieta e seguidas pelos demais jesuítas que aqui chegaram, foram suplantadas pela própria Ordem, com o plano geral de estudos, unificado no *Ratio Studiorum*, elaborado entre 1584 e 1599, que passou a orientar as atividades pedagógicas dos jesuítas espalhados pelo mundo.

O *Ratio Studiorum* se compunha por um conjunto de regras bem precisas, cujo objetivo era normatizar a organização curricular, os objetivos, os métodos de estudo e de trabalho de todas as pessoas envolvidas em cada instituição, do reitor até os bedéis. As ideias pedagógicas expressas no *Ratio Studiorum* correspondem aos princípios da Pedagogia moderna, como discutimos no tema anterior.

No final do século XVII, o padre Jouvency prepara o então mais completo manual de normas gerais e informações bibliográficas necessárias ao magistério, **reduzindo os riscos decorrentes do arbítrio e da iniciativa dos mestres mais jovens**. Uma farta correspondência entre os membros da companhia mantém a comunicação contínua, garantia da unidade de pensamento e ação. O ideal de universalidade na atuação, no entanto, não se confunde com rigidez. Sob vigilância constante, **certa flexibilidade aos costumes do lugar onde a ordem se implanta facilita a obra missionária, permitindo maior eficiência** (ARANHA apud VIANNA, 2004, p.23, grifos meus).

Percebe-se que, nas duas versões do trabalho missionário e pedagógico dos jesuítas, o foco era a docilidade, a obediência, enfim, a submissão dos nativos e também dos colonizadores que aqui chegaram para compor a nova civilização. Vale enfatizar: o trabalho pedagógico servia como base para submeter os estudantes às verdades cristãs. Nessa direção, atendiam a projetos diferenciados: criar escolas indígenas como *locus* de submissão do indígena brasileiro considerado incivilizado e (porque) pagão, para ascensão ao universo europeu com vistas à salvação, além de se apropriar da força produtiva dos indígenas para atender à colônia e à elite; o segundo projeto era formar intelectualmente a classe dominante **em escolas diferenciadas** daquelas pensadas para a população nativa. Aliás, foi no segundo projeto que os jesuítas foram mais atuantes, como escreve Vianna (2004), citando Aranha (1996):

A atuação mais eficaz dos jesuítas se fez sobre a burguesia e na formação das classes dirigentes. Uma sociedade exclusivamente agrária, que não exige especialização, e que o trabalho manual se acha a cargo de escravos, permite a formação de uma elite intelectual cujo saber universal e absorção volta-se mais para o bacharelismo, a burocracia e as profissões liberais. Resulta daí um ensino predominantemente clássico, por valorizar a literatura e a retórica e desprezar as ciências e a atividade manual. Esta tradição de três séculos acentua o gosto pelo “anel de doutor”, a pose e um discurso empolado (ARANHA apud VIANNA, 2004, p.26, grifo no original).

Esse tipo de educação desenvolveu-se oficialmente no País até a expulsão dos jesuítas em 1759, pelo Marquês de Pombal. A expulsão da Ordem Companhia de Jesus acarretou uma grande desestabilização na educação brasileira, deixando uma lacuna, pois foram mais de dois séculos de educação jesuíta, e o conjunto de aulas avulsas denominadas “aulas régias”⁴⁸, que veio em substituição ao ensino jesuítico, era ineficiente para atender à população. Os professores régios enviados de Portugal eram insuficientes, e no Brasil restaram poucos professores após a expulsão dos jesuítas. Isso levou à contratação de professores leigos, que, sem a formação exigente e rígida

⁴⁸ Segundo Saviani (2005), as aulas régias eram disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com os recursos do subsídio literário instituído em 1772.

presente na filosofia jesuíta, eram considerados incompetentes e mal pagos (VIANNA,2004).

O ideário pombalino, inspirado nas ideias do Iluminismo, propunha uma educação laica, instituindo “o privilégio do Estado em matéria de instrução” (SAVIANI, 2005, p.7), a qual deveria estar voltada ao progresso científico. Para tanto, era necessário desenvolver uma cultura básica, com o ensino de leitura, escrita e cálculo, além dos preceitos religiosos. Souza (2009) destaca, ainda, que uma das medidas implantadas pelas reformas pombalinas foi a proibição do uso da língua geral, em favor do português, como forma de reforçar a identidade nacional, ideia vinculada por toda Europa na época. Nesse sentido, é importante destacar, aqui, como observa a mesma autora, que Pombal:

[...] foi um dos grandes defensores do ensino em português (e não em tupi-guarani) nas escolas do Brasil Colônia. **Segundo ele, o predomínio do tupi-guarani colocaria em risco a identificação do povo colonizado com o povo colonizador, ou seja, seria um forte obstáculo à criação de uma só irmandade, de um só povo** (SOUZA, 2009, p.136, grifo meu).

Notamos que, assim como os jesuítas, a preocupação de Pombal era empreender uma educação que tinha como uma das metas a normalização linguística (homogeneidade linguística). Pombal perseguia o ideário da construção de uma unidade nacional, tendo como marco a língua. A ação de imposição da língua por Pombal foi um dos alvos mais importantes de pasteurização; porque, num país onde a maioria da população falava a língua geral e/ou franca, impor o português já era uma tática de normalização das ações de ensino, a serviço da inoculação das verdades portuguesas nos estudantes brasileiros. Digo isso, pois, filiada à perspectiva bakhtiniana de língua(gem), entendo que o ensino é um ato de palavra, e as palavras têm um histórico, “[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN,2009, p.99); sendo assim, não se aprende só a língua: quando aprendemos uma língua, entramos no universo cultural que ela traz consigo como história.

A entrada dos oitocentos trouxe a inesperada transferência da Família Real e sua Corte para o Brasil. Tal fato acelerou o processo de modernização da Colônia e causou também inovações no campo educacional. Porém, estas se restringiram à instrução em nível superior, com o objetivo de formar quadros que dariam suporte ao aparelho administrativo que aqui se implantava (VILLELA, 2003). As necessidades iniciais giravam em torno dos cursos de Medicina, Engenharia, Direito, Agricultura e Artes, que tiveram um caráter meramente pragmático.

Com essa política educacional adotada, D. João VI deu continuidade à marginalização da instrução elementar, relegada a um número reduzido de escolas régias que funcionavam em instalações precárias, com professores sem nenhuma ou com pouca qualificação (VILLELA, 2003).

Importante destacar, como frisa Villela (2003), que, no decorrer desse período (1500 a 1800), a função docente era exercida como ocupação secundária e não especializada, realizada quase exclusivamente sob a tutela da Igreja.

Após a proclamação da Independência, mudanças no cenário sociopolítico e econômico começaram a esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. Na Constituição de 1824, assegurou-se “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824, s.p.), confirmada logo depois pela Lei de 15 de outubro de 1827, Lei das Escolas de Primeiras Letras, nas capitais das províncias, nas cidades, nas vilas e nos lugares populosos.

Vale lembrar, como escreve Faria Filho (2003), que essa Lei correspondeu ao momento inicial de estruturação do Estado Nacional, da construção da nação brasileira, quando a instrução era vista como uma das principais estratégias civilizatórias do povo brasileiro. Mas a ideia era dotar o povo apenas dos rudimentos da leitura, da gramática, do cálculo e dos conhecimentos religiosos.

[...] Na verdade, buscava-se constituir, entre nós, as condições da governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para a existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condições de

governo. Nessa perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre, mas evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado (FARIA FILHO, 2003, p.137).

A necessidade de criar escolas em todas as cidades, usando o método de ensino mútuo⁴⁹, colocou pela primeira vez a preocupação com a formação dos professores, ainda que precária.

A referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, **às próprias custas**, nas capitais. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica (SAVIANI, 2009, p. 144, grifo meu).

Se, em termos legais, os caminhos estavam abertos, mudanças mais efetivas só ocorreriam mais tarde, como Ato Adicional de 1834, que delegou a instrução primária e a formação dos docentes para a responsabilidade das províncias. Estas, segundo Saviani (2009), tendiam a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro saiu à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do País. Esse caminho foi seguido pela maioria das províncias ainda no século XIX. Entretanto, essas escolas tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente, e funcionaram de forma muito precária.

⁴⁹ O Método Mútuo ou Lancasteriano difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Anglicana e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, tem como característica principal o fato de utilizar os próprios alunos como auxiliares do professor. Segundo Conde (2005), “esse novo método, aparecido pouco depois da Revolução Francesa, consubstanciava os ideais iluministas emergentes na época e foi acolhido por diferentes governos e comunidades intelectuais com grande entusiasmo, sobretudo por razões economicistas e de celeridade na aprendizagem. **Ele permitia dar resposta a uma educação popular, generalizada e intensiva com baixo investimento financeiro e num curto período de tempo.** Tal facto tinha a maior importância, pois uma escolarização breve rapidamente libertava as crianças para o trabalho, quer oficial quer doméstico, possibilitando o seu contributo para a economia familiar. O recurso ao ensino lancasteriano vai revolucionar as escolas de primeiras letras destinadas às classes desfavorecidas, não só pelo aumento do número de crianças escolarizadas, mas também pela **diminuição significativa das despesas com a instrução**, tornando-o acessível a todos os países e um elemento dinamizador do progresso e do bem-estar” (CONDE, 2005, p.118). Faria Filho (2003) destaca ainda que, além da economia com tempo de formação dos alunos, tem-se também, através desse método, a “economia de recursos econômicos, otimizada pela **necessidade de pagamento de salário a um reduzido número de professores**” (FARIA FILHO, 2003, p.141, grifos meus).

Algumas características comuns podem ser observadas nas primeiras escolas normais aqui instaladas. **A organização didática do curso era extremamente simples, apresentando, via de regra, um ou dois professores para todas as disciplinas e um curso de dois anos, o que se ampliou ligeiramente até o final do Império.** O currículo era bastante rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, esta limitada a uma única disciplina (Pedagogia ou Métodos de Ensino) e de **caráter essencialmente prescritivo.** A infra-estrutura disponível, tanto no que se refere ao prédio, como a instalação e equipamento, é objeto de constantes críticas nos documentos da época. A frequência foi reduzidíssima, muito embora a legislação das diversas províncias proporcionasse provimento nas cadeiras do ensino primário aos egressos das escolas normais independentemente de concurso. Nessas condições, tais escolas foram freqüentemente fechadas por falta de alunos ou por descontinuidade administrativa e submetidas a constantes medidas de criação e extinção, só conseguindo subsistir a partir dos anos finais do Império (TANURI, 2000, p.65, grifos meus).

A partir da citação acima, fica evidente que a institucionalização da formação docente por meio da criação dos cursos normais pelo Estado pouco contribuiu para melhorar a qualificação “dos mestres miseráveis e pouco instruídos do início do século XIX” (NÓVOA, 1991, apud VILLELA, 2003, p. 101). Não havia uma intenção de oferecer ao futuro professor da escola primária uma formação mais adensada. O que ficou marcado foi a concepção técnica e pragmática de educação, quer dizer, aprender como ensinar e aprender na mesma medida aquilo que precisa ser ensinado. O tecnicismo já se fazia presente no período imperial. Os professores deveriam ser treinados no “método mútuo ou lancasteriano”, conforme já mencionado; um método que “se baseava na noção de **hierarquia e ordem**, duas palavras sobre as quais repousavam todas as esperanças daqueles que se intitulavam os defensores da felicidade e bem-estar da sociedade – ou pelos menos da boa sociedade” (VILLELA, 2003, p. 107-108, grifos no original).

Fica explícito também, pelo modo como foram desenhados os cursos normais, que a proposta de estender a educação elementar a toda a população – conforme consta no discurso do vice-presidente da província fluminense, em 1845, que Villela cita em sua obra (2003) – “não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de ‘adiantamento’, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da ‘civilização’” (VILLELA, 2003, p.103).

Contudo, diz Saviani (2009), a via normalista de formação de professores, que se instituiu em 1835 e adquiriu certa estabilidade após 1870, permaneceu ao longo do século XIX, no entanto, sempre recebendo muitas contestações e passando por sucessivas reformas.

A partir do final do século XVIII e até meados do século XIX, novos ventos sopraram da Europa e dos Estados Unidos. Pestalozzi, Froebel e Dewey, entre outros, propuseram novidades metodológicas: o método intuitivo ou a “lição das coisas”. Método que iria incidir diretamente sobre as relações pedagógicas de ensino e aprendizagem, propondo um redimensionamento radical no fazer dentro da sala de aula. Alguns educadores brasileiros afetados por tais ideias e insatisfeitos com os resultados educacionais decorrentes do conservadorismo e do tradicionalismo que haviam marcado a educação até então, iniciaram os primeiros ensaios para uma renovação pedagógica que resultou no Movimento da Escola Nova.

Conforme Saviani (2009), os reformadores defendiam que “sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz” (SÃO PAULO, 1890, apud SAVIANI, 2009, p.145). Desse modo, a Escola Normal, com sua estrutura e organização precária, falhava “por insuficiência do seu programa de estudo e pela carência de preparo prático de seus alunos” (SÃO PAULO, 1890, apud SAVIANI, 2009, p.145). Era necessário, portanto, reformular a proposta de ensino que formava os professores na Escola Normal e adequá-los à sua realidade.

O estado de São Paulo iniciou essas mudanças com a reforma da instrução pública, conforme relata Tanuri (2000, p. 69):

Assim, a reforma paulista realizada já a 12/03/1890, sob a direção de Caetano de Campos, ampliou a parte propedêutica do currículo da escola normal e contemplou as suas escolas-modelo anexas, bem como a prática de ensino que os alunos aí deveriam realizar. Nessas escolas foram introduzidas as idéias de Pestalozzi acerca dos processos intuitivos de ensino e contratadas professoras-diretoras de formação norte-americana. A reforma, iniciada na Escola Normal,

foi estendida a todo o ensino público pela Lei n. 88, de 08/09/1892, alterada pela Lei n. 169, de 07/08/1893, as quais consubstanciam as principais idéias das elites republicanas paulistas para a instrução pública. Merecem especial destaque: a criação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); a criação dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas, com o ensino graduado e classes organizadas segundo o nível de adiantamento dos alunos; a criação de um curso superior, anexo à Escola Normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. Na Escola Normal, as alterações foram significativas: embora uma única cadeira continuasse responsável pela formação pedagógica do professor – Pedagogia e Direção de Escolas – destacam-se a amplitude do currículo, com ênfase nas matérias científicas, o prolongamento de seu curso para quatro anos, e a exigência de uma cultura enciclopédica, a ser avaliada através de exames, para ingresso na referida instituição.

A reforma proposta pelo estado de São Paulo fixou um modelo mais acabado das Escolas Normais, que seria seguido pelas demais províncias (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000; VILLELA, 2003). Contudo, percebemos que, na verdade, o que de mais significativo ocorreu, em decorrência da referida reforma, foi a criação da escola-modelo anexa à escola Normal, onde os futuros professores poderiam realizar a sua iniciação prática. E, mais uma vez, ficou marcada a preocupação com a técnica e o método de ensinar, agora em nova versão. Chegávamos ao Movimento da Escola Nova.

Segundo Tanuri (2000), o Movimento da Escola Nova previa a revisão dos padrões tradicionais de ensino – os programas rígidos deveriam ser substituídos por outros mais flexíveis, adaptados ao ritmo de cada criança; os papéis do professor e do aluno se alteraram, ou seja, o ensino passou a ser concebido como resultado das experiências e das atividades das crianças, sob o acompanhamento do professor; o ensino ativo foi proposto, em oposição a um criticado “verbalismo” da escola tradicional. Assim, o método intuitivo de Pestalozzi, que ressaltava o valor da observação, da experiência sensorial, da educação dos sentidos, das “lições de coisas”, foi imitado/transplantado para o Brasil, pensando-se poder ser ele um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar brasileiro. Ou seja, o ideário da Escola Nova, de tradição humanista, foi incorporado na educação e também na formação dos educadores brasileiros, tendo influências principalmente da psicologia e da biologia. Partindo de um método intuitivo, a escola passou a ser entendida como um espaço onde se podiam experimentar os avanços da Pedagogia, partindo da

filosofia positivista; e se tornou, então, um espaço prioritariamente para o trabalho feminino.

De acordo ainda com Tanuri (2000), a tentativa de legitimar tais ideias na legislação escolar levou a novas e significativas reformulações no âmbito da escola normal, dentre as quais se destaca a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto 3.810, de 19/3/1932. Tanuri (2000) nos diz, citando Vidal (1995), que Anísio Teixeira deixou claro, na exposição de motivos que acompanhou o Decreto, o propósito da reforma:

[...] o intento de abolir o “vício de constituição” das escolas normais que “tendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos”. [...] Se a escola normal for realmente uma instituição de preparo profissional do mestre, todos os seus cursos deverão possuir o caráter específico que lhes determinará a profissão do magistério (VIDAL, 1995, apud TANURI, 2000, p.72-73, grifos no original).

Desse modo, diz a mesma autora, a partir de Vidal (1995), a reforma transformou a Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, em 1932. O referido instituto passou a ser constituído de quatro escolas: Escola de Professores, Escola Secundária (com dois cursos: um fundamental, com cinco anos, e um preparatório, com um ano), Escola Primária e Jardim de Infância. As três últimas eram utilizadas como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino, dada a importância das atividades de pesquisa e experimentação no âmbito das diversas disciplinas. Em relação à escola de professores:

O curso regular de formação do professor primário era feito em dois anos, comportando as seguintes disciplinas: 1º ano: biologia educacional, psicologia educacional, sociologia educacional, história da educação, música, desenho e educação física, recreação e jogos; 2º ano: introdução ao ensino – princípios e técnicas, matérias de ensino (cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais, ciências naturais) e prática de ensino (observação, experimentação e participação). A Escola de Professores oferecia ainda cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e extraordinários (VIDAL, 1995, apud TANURI, 2000, p.73, grifo meu).

O mesmo caminho foi seguido pela Escola Normal de São Paulo, onde se criou também o Instituto de Educação, em 1933, na capital. Saviani (2009) avalia que a configuração dada aos institutos de educação incorporou as exigências da Pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Segundo este autor:

[...] caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo didático-pedagógico de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas escolas Normais caracterizadas por “um curso híbrido, que oferecia, ao lado de um exíguo currículo profissional, um ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo” (SAVIANI, 2009, p.146, grifo no original).

Foi essa configuração que, após a elevação dos institutos ao nível universitário e sua posterior incorporação às universidades – o paulista à Universidade de São Paulo, criada em 1934; e o carioca, à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 –, constituiu, conforme Saviani (2009), a base para a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Acrescido a isso, o Decreto-Lei n.1.190, de 14 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, acabou por criar o modelo que ficou conhecido como “esquema 3+1”⁵⁰, adotado na organização dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia em todo o País. Essa situação, segundo o mesmo autor:

[...] expressou-se numa solução dualista: os cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor. O curso de Pedagogia, à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois

⁵⁰ “O Decreto-Lei 1190/39 criou o curso de Didática no esquema 3+1 (três anos da parte específica e mais um ano da parte pedagógica, de Didática, para quem quisesse ser professor). Pela primeira vez, houve uma prescrição para a formação de professores secundários com esse curso de formação que, até então, não ocorria. No entanto, não deixa de apresentar como característica o fato de ser “um curso à parte”, pois se constitui como um conjunto de elementos passados após o curso de Bacharelado, tendo como perspectiva a atuação no magistério” (BENITES, 2008, p. 349).

modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, p.147).

Interessante lembrar que, além das várias reformas desencadeadas a partir do movimento da renovação educacional, foi criado também nessa época (1930) o Ministério de Educação e Saúde. Nesse feito, chama a atenção que a educação foi atrelada à saúde, o que mostra uma vinculação higienista da saúde em relação à educação, ou seja, a presença da concepção clínica, higienista, normalizadora, o cuidado do corpo e da mente como um contínuo são refletidos na criação única de um só ministério, que cuidava tanto da educação como da saúde. Isso mostra, como vimos no tema anterior (*Escola e estudo para quê?*), a partir da perspectiva foucaultiana, que o aparecimento da instituição escolar está muito próximo do aparecimento do hospital – um ministério brasileiro estabelecia as políticas públicas tanto para o hospital quanto para a escola. Essa perspectiva higienista está presente no currículo do curso de formação de professores, no qual era obrigatória a disciplina: “Higiene e educação sanitária, puericultura e educação sanitária” (BRASIL, 1946).

Em relação ao Ensino Normal, a orientação foi semelhante, com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei n.8.530, de 2 de janeiro de 1946. Na nova estrutura, o curso normal (obedecendo à lógica dos demais cursos secundários) ficou dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos, com ênfase nas disciplinas de cultura geral, e apenas na última série eram ministradas as disciplinas de: Psicologia e Pedagogia; Didática e Prática de Ensino. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário. Nesse ciclo, a partir da 2ª série, todas as disciplinas eram voltadas para a formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Todavia, destaca Tanuri (2000), apesar das reformas levadas a efeito a partir da renovação do ensino, os currículos continuavam a ter certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras e também do tratamento científico universalista dos demais componentes. Havia a ideia de que as classes sociais refletiriam as potencialidades e as capacidades intrínsecas de seus sujeitos.

É importante lembrar que, nesse período (1890 a 1920), o Brasil ainda tinha uma tendência cafeeira, muito ligada à agricultura gerenciada pelos coronéis e com poucas indústrias. Nesse sentido, havia necessidade de manter a população a serviço desses interesses, ou seja, garantir que uma grande parcela fosse destinada às ocupações menores da lavoura. Então, a ideia de que cada um tem suas limitações e tem o ponto aonde pode chegar era alimentada e, me parece, muito bem-vinda.

A pressuposição presente na Escola Nova de que cada sujeito tem potencialidades e limitações “naturais” e a escola deve possibilitar-lhe a expressão máxima de suas capacidades e o pressuposto de que, na natureza, há os mais ou menos aptos vieram ao encontro das ideias darwinistas, muito em moda na época. No afã de maximizar as potencialidades dos estudantes, a Escola Nova valorizava sobremaneira o método e a didática, como forma de facilitar a aprendizagem do aluno.

Como contraponto às teses da Escola Nova, foi organizado um novo movimento: o da educação popular, desencadeado pelas ideias do educador Paulo Freire (1921-1997), que, em 1961, quando exercia o cargo de diretor do Departamento de Extensões Culturais de Universidade do Recife, realizou com sua equipe as primeiras experiências de alfabetização popular, propondo uma educação libertadora e emancipadora. Paulo Freire propunha ir além da instrução mecânica da leitura escrita. Para ele, era fundamental fazer do ato de ensinar um momento de aprender e de conscientizar a população brasileira sobre as desigualdades e as injustiças sociais que caracterizam a sociedade em nosso país. Todavia, a conjuntura histórica pós-1964, com a ditadura militar, sufocou tais ideias e anulou essas iniciativas, por considerá-las agitadoras e subversivas, e reprimiu duramente seus idealizadores.

Nesse período da ditadura militar, segundo Tanuri (2000), se instalou a perspectiva tecnicista na educação⁵¹, em que a atenção da literatura educacional, dos conteúdos curriculares e dos treinamentos dos professores se deslocou principalmente para os aspectos internos da escola; para os “meios” destinados a “modernizar” a prática docente; para a “operacionalização” dos objetivos – instrucionais e comportamentais –; para o “planejamento a coordenação e o controle” das atividades, para os “métodos e técnicas” de avaliação, para a utilização de novas tecnologias de ensino:

Tratava-se de tornar a escola “eficiente e produtiva”, ou seja, de torná-la operacional com vistas à preparação para o trabalho, para o desenvolvimento econômico do país, para a segurança nacional. O referencial teórico que passa a embasar parte significativa da produção pedagógica, principalmente durante os anos 70 (SILVA, 1991), é o da Teoria do Capital Humano. Dentro dessa visão tecnicista, acentua-se a divisão do trabalho pedagógico, desenvolvem-se os serviços de Supervisão, iniciando-se nos cursos de Pedagogia, a partir da implementação do Parecer 252/1969, a formação dos especialistas (TANURI, 2000, p.79, grifo no original).

A educação tecnicista referendada pela Lei 5.692/71, que estabeleceu as diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM), que geralmente ocorria a partir da segunda série; reduziu-se a carga horária das disciplinas pedagógicas, esvaziando-se a habilitação em termos de conteúdo pedagógico consistente (TANURI, 2000).

Dispersa no meio de tantas outras, a habilitação ao magistério assumiu caráter propedêutico e descaracterizou-se: **se antes de 1971 o curso era acusado de**

⁵¹ A ideia da perspectiva tecnicista na educação vinculada ao período da ditadura militar é amplamente divulgada pela literatura pedagógica, o que faz parecer que sua origem se deu nesse período específico. Contudo, pelo discutido até aqui, se percebe que a concepção tecnicista e pragmática da educação já acompanhava a educação desde o período Imperial.

hipertrofiar os aspectos instrumentais, em detrimento do conteúdo básico, geral e específico, hoje ele não trata adequadamente qualquer desses aspectos. O magistério continua entre as habilitações fracas em conteúdo científico, ao mesmo tempo que abriu mão de suas antigas exigências em relação aos aspectos instrumentais. A antiga sistemática de formação do magistério primário em escolas normais foi destruída e, em seu lugar, nasceu um padrão em quase tudo incompetente. **A habilitação para o magistério não forma nem para aquilo que seria minimamente necessário ao professor da escola elementar: a capacidade de ensinar a ler, escrever e calcular** (CENAFOR apud TANURI, 2000, p.82, grifos meus).

A essa formação fragmentada do professor, ainda segundo Tanuri (2000), várias críticas foram dirigidas: à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de primeiro grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de primeiro grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino.

As críticas vinculadas à escola tecnicista foram decorrentes da produção acadêmica, que, a partir da década de 1980, buscava situar a formação do professor no contexto sócio-histórico onde ela se insere, no propósito de destacar os determinantes dessa formação e de adequá-la à função da escola, de formação de cidadãos críticos e competentes.

Nesse sentido, conforme autores como Freitas (2002), Saviani (2009), entre outros, paralelamente à perspectiva tecnicista, desencadeou-se a concepção emancipadora de educação e de formação; e organizou-se um movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, que avançou no sentido de buscar superar as dicotomias “entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas” (FREITAS, 2002, p.139), pois a escola caminhava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante dessa construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu-se a

concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade. “À luz desse princípio, a maioria das instituições tendeu a situar como atribuição dos cursos de Pedagogia a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do ensino do 1º grau (Ensino Fundamental)” (SAVIANI, 2009, p.148).

A entrada na década de 1990 foi caracterizada por várias reformas na educação. A promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei 9.394/96) (BRASIL, 1996) instituiu a “Década da Educação” (Art. 87), propondo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento da educação brasileira e na formação de seus docentes. Em seu artigo 62, estabeleceu:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Assim, foi instituída no País a formação do professor para a Educação Infantil e para as séries iniciais da educação fundamental, preferencialmente em nível superior e, obrigatoriamente neste nível, para o exercício docente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A formação de professores para o Ensino Superior se fará em programas de pós-graduação, preferencialmente em nível de mestrado e doutorado.

Para Freitas (2002), a “Década da Educação” representou o aprofundamento das políticas neoliberais, em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos de 1970, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganharam, nessa década, importância estratégica para a realização das reformas educativas.

No desenvolvimento e na implementação das políticas educacionais neoliberais, a qualidade da educação, assumida como bandeira pelos diferentes setores governamentais e empresariais, adquire importância estratégica, como condição para o aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo. A concepção tecnicista de educação que alcançou grande vigor no pensamento educacional da década de 1970, criticada e rebatida na década de 1980, retorna sob nova roupagem, no quadro das reformas educativas em curso [...]. Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio –, descentralização, FUNDEF– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, **são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos** (FREITAS, 2002, p.142, grifos meus).

A Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) determina, ainda, que sejam ofertados programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (Art. 63). A formação continuada representa, segundo Freitas (2002), uma dimensão importante para a concretização de uma política de profissionalização da educação articulada à formação inicial, que deve ser entendida como:

[...] continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE apud FREITAS, 2002, p.149)⁵².

Contudo, o que observamos comumente na prática é um quadro de responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, em que os professores

⁵² Segundo Mello (1997), a partir dos dados do MEC – Inep, 1987 –, no governo Figueiredo, entre 1979 e 1985, foi promovido um número considerável de “treinamentos” e “cursos de aperfeiçoamento” para os professores, totalizando 8.239, um número significativo para a época, porém esse investimento não se refletiu numa melhora significativa da educação. Isso mostra que a formação continuada não é uma ideia nova e que ela não consegue suprir as lacunas deixadas, de forma geral, pelos cursos de formação em nosso país, orientados por uma concepção conteudista.

buscam suprir carências da sua formação inicial, quando se deparam, na escola, com as necessidades e as demandas concretas que precisam ser enfrentadas no cotidiano. As ações empreendidas pelo Estado, de modo geral, são movidas por força de lei e acabam por assumir uma concepção conteudista e pragmática, como se, para lidar com os complexos problemas da educação, bastasse um “treinamento”. E, nesse contexto, o professor acaba sendo o alvo que sofre o molestamento de ser colocado em situação de quem não sabe, de quem é o responsável pela situação precária de ensino do nosso país.

Pelo exposto, percebemos que a formação dos docentes sempre foi um ponto nevrálgico da educação brasileira: apesar de avanços, a cada novo governo, são instituídas políticas e programas de formação repaginados, que, muitas vezes, criam o efeito de haver sempre novas políticas que não se concluem. Não se concluem porque se mantêm os princípios de educação para o povo, vigentes na época do Império e de Marquês de Pombal. O projeto é o mesmo: ter uma escola só, numa língua só, *uma cultura*, um mesmo conteúdo, uma escola para todos. Então, a aparente descontinuidade das políticas é uma tática para manter a velha e nova escola. O fato é que a ferida continua aberta, viva e pulsante, e as políticas de formação, via de regra, apenas mascaram e disfarçam o problema. O que está faltando para que haja um comprometimento ético com a questão?

Saviani (2009), ao analisar a legislação referente à Educação Especial – onde está incluída a Educação dos Surdos –, diz que, em relação à formação dos professores para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a questão permanece em aberto. Para o autor, o lugar onde esse tipo de formação deveria ser contemplado em sua especificidade seria o curso de Pedagogia. No entanto, a resolução CNE/CP nº 1, de 2006, que definiu as diretrizes curriculares nacionais para esse curso, toca na questão da Educação Especial apenas duas vezes. Trata-se do artigo 5º, inciso X:

[...] demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais,

classes sociais, religiões, **necessidades especiais**, escolhas sexuais, entre outras e do artigo 8º, inciso III [...] atividades complementares envolvendo [...] opcionalmente, **a educação de pessoas com necessidades especiais**, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não governamentais, escolares e não-escolares, públicas e privadas (SAVIANI, 2009, p.153, grifos no original).

A Resolução não aborda a singularidade linguística dos surdos, e faz referência apenas aos indígenas e aos remanescentes dos quilombolas:

Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

XVI — estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

§ 1º No caso dos professores indígenas e de professores que venham a atuar em escolas indígenas, dada a particularidade das populações com que trabalham e das situações em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I — promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II — atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

§ 2º As mesmas determinações se aplicam à formação de professores para escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006).

O fato de a singularidade linguística dos surdos não ser mencionada no referido documento causa estranheza e revela o conservadorismo presente nos princípios norteadores para a formação do pedagogo, pois a diretriz curricular foi instituída depois do reconhecimento da Libras (Lei nº 10.436/2002) e da aprovação do Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta e estabelece em seu artigo 3º que:

Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005).

Isso mostra que o Conselho Nacional de Educação desconsiderou todas as conquistas políticas dos surdos e se manteve absolutamente omissa quanto a essa questão, pois as conquistas importantes relacionadas à educação dos surdos afetaram muito pouco o currículo de formação dos educadores.

Segundo Souza (2011), nem mesmo as universidades atendendo ao decreto possibilitam essa formação necessária aos professores. O fato é que a inclusão da disciplina Libras não garante, minimamente, a formação de educadores surdos ou ouvintes para atuarem em

[...] escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental [art. 22, I] ou em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, Ensino Médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. [Art. 22, II, Decreto 5.626/2005] (SOUZA, 2011, p.26-28).

Fica evidente que a área continua sem guarnição, não há sequer menção de formação superior do professor bilíngue, apesar das conquistas dos movimentos surdos e das reiteradas proclamações referentes à escola inclusiva vinculada nos documentos legais e na literatura educacional.

Então, como o professor vai ensinar os alunos surdos, quando estes são incluídos em sua sala de aula, se ele, professor, não foi minimamente formado? Parece que a lógica instituída é de que primeiro o aluno surdo esteja em sala de aula, para depois ser oferecido ao professor algum tipo de formação voltada à questão da surdez. Acredito ainda que, na maioria dos casos, essa busca de formação seja, mesmo, solitária – o aprimoramento é iniciativa do profissional. É da alçada do próprio professor, movido pela necessidade de atender o aluno surdo, buscar aporte intelectual para seu próprio crescimento profissional. E, enquanto a formação para a área não acontece, como se dá o apoio ao aluno surdo no ambiente da sala de aula?

Fazendo uma analogia com a Medicina, isso é tão perverso como seria se o médico apenas recebesse formação para retirada de um tumor, por exemplo, quando ele, o médico, se houvesse com um paciente que tivesse um tumor. Nesse caso, o médico deixaria seu paciente e iria fazer um curso de formação continuada para depois retornar e tratá-lo? E o tumor pacientemente esperaria até que o médico terminasse seu curso? Essa situação analógica mostra como a educação da pessoa surda (e de outras minorias), da criança e do jovem é desconsiderada, em nosso país, de modo geral. A política de formação do curso de Pedagogia, “generalista”, é similar a uma Medicina generalista que preparasse o médico para atender a todos e a tudo, assumindo a perspectiva de que ele teria que aprender com o seu paciente, já em serviço, como tratar uma doença incomum para a maioria da população. Se uma patologia não tivesse sido parte de atenção curricular em seu curso de Medicina, deveria o paciente fazer o possível para suportar a dor e aguardar que seu médico obtivesse orientação de um profissional orientador itinerante?

A Medicina se liberou desse sistema. Se ela perdeu o médico para ter o especialista, a Pedagogia, com a queda das habilitações, vai ao outro extremo: forma o generalista e perde o pedagogo. O generalista, como sabemos, não dá conta. Ele é aquele que submete o estudante, em especial o surdo, a uma espera que ele não pode ter.

Estaríamos voltando no tempo e adotando a formação de professores do século XI ao XVII, quando “prevalecia o princípio do ‘aprender fazendo’, próprio das corporações de ofício” (SANTONI apud SAVIANI, 2009, p.148)?

Os princípios que norteiam a Pedagogia e a formação do professor para atender às grandes massas, desde o período Imperial até a contemporaneidade, com a insistência na disciplina, na obediência às regras, às normas, na aceitação dos conhecimentos, revelam que o curso de Pedagogia é fundado numa visão normatizadora/normalizadora, além de moralista e disciplinar. Não prepara para atender as diferenças e os diferentes modos de aprender, tanto de surdos como de ouvintes.

Continua preocupado em formar professores para ensinar alunos que estão no perfil do sujeito que se enquadra no “padrão médio”, como vimos na discussão do tema anterior.

A implementação do sistema de avaliações, apontado por Freitas (2002) e acima referido, vem reforçar a perspectiva normalizadora da Pedagogia. A lógica de testar estudantes e professores estabeleceu currículos ocultos, através de táticas de controle e avaliação (exame) do Estado sobre a escola. Qual o espaço de liberdade e de criação de uma nova Pedagogia? Tais avaliações pretendem avaliar o conteúdo dos alunos do Ensino Fundamental até o Ensino Superior em nível nacional. Conteúdos pré-selecionados pelo Estado ou pelos seus assessores; quer dizer, o aluno do Amazonas recebe a mesma avaliação que o aluno de Santa Catarina – isso denuncia a homogeneização que se pretende atingir.

Seguindo essa perspectiva, o sistema de avaliações acabou por constituir uma maquinaria preparatória para essas avaliações; e parte dessa maquinaria é composta pela emissão e pela distribuição indiscriminada, na escola, de material didático, que pretende tornar homogêneo o conhecimento mínimo dos alunos em todas as séries, desconsiderando as diferenças culturais e as diferenças linguísticas. Em outras palavras, voltamos à lógica da essência mínima de conhecimento “ensinar tudo a todos” (COMENIUS apud NARODOWSKI, 2006), o que torna os espaços de liberdade do professor muito pouco manejáveis, tendo em vista a pressão que este sofre para cumprir o conteúdo. Com isso, o professor e a escola perdem muito de sua autonomia e têm controlada sua criatividade.

Assim, se lembrarmos das contribuições de Foucault (2005), podemos entender o atual sistema nacional de avaliações como um sistema de classificação, homogeneização, normalização – enfim, um esquadrinhamento das escolas e dos professores, em que ambos são facilmente localizados. E para quê?

Nessa lógica, e para sintetizar, o professor é efeito de uma administração de Estado institucional que, de novo, volta-se à docilização. Assim, reitero, acredito que os professores diferenciados acabam sendo mais frutos de um percurso singular deles do

que dos cursos de formação. São aqueles professores que escapam, abrem caminhos outros e conseguem fazer resistência a sua própria história de formação.

Tendo em vista essas considerações, na sequência irei apontar as características levantadas pelos alunos surdos e ouvintes, deste estudo, em relação ao que, para eles, representa o professor.

O que os alunos dizem em relação ao professor

Professor disciplinador, professor que cria, transforma, reinventa, professor surdo que (re)apresenta o outro (surdo) para o aluno mirar-se nele. Essas características tingem e constroem a imagem que os estudantes surdos e ouvintes fazem do professor. Os estudantes (mais especificamente os ouvintes) que veem a escola como um espaço disciplinador, sem muitos atrativos para eles, adolescentes, também fazem menção ao professor como um elemento neutro que teria o papel de fazer operar esse engendramento disciplinar da escola.

Professor não agrada aluno, parece que o professor tem aquela função de prender o aluno dentro da sala de aula, tipo assim, não pode fazer nada porque ameaça mandar para fora da sala de aula ... Aquela coisa formal: aluno aqui, professor ali e o conteúdo no meio... (ROBINHO, 2010).

Não tem nada de espetacular, é tudo muito igual [referindo-se às atividades desenvolvidas pelos professores em sala de aula, de modo geral] (DAMIÃO, 2010).

Os fragmentos acima mostram como a prática pedagógica do professor atual é marcada pela nossa herança educacional, que, como já disse nas páginas anteriores, é similar ao professor jesuítico do início de nossa história: aquele que tem o dever de manter a ordem e a disciplina e transmitir de modo eloquente o conteúdo.

Nosso legado religioso na educação construiu a figura idealizada do professor como aquele sem pecado, digno de representar o divino, de resgatar as almas, a moral, a docilização; e ele próprio, o padre/professor, tem que aprender a conter as suas paixões e docilizar-se. Enfim, precisa ser um modelo de conduta, para influenciar os seus alunos ou, usando a expressão de Foucault (2005), “adestrar”. Para ser partícipe de um corpo social maior, o professor, via de regra, perde a individualidade, para ser mais um na engrenagem da maquinaria produtiva moderna, com o objetivo de formar homens e mulheres ordeiros, homogêneos, civilizados e escolarizados.

Podemos inferir, também, a partir da recuperação histórica da formação do educador, que o professor ao qual Robinho (2010) e Damião (2010) se referem provavelmente não é assim porque ele deseja, e, sim, porque o sistema empreende toda uma maquinaria para produzir esse professor – que faz “tudo sempre igual” (HOLANDA, 1971), “[...] o professor falando 300 anos a mesma coisa [...]”; aquele que os alunos chamam de “*chato*”, moralista e disciplinador, que oculta a vida por detrás de sua explicação fria (SKLIAR, 2003); quer dizer: vem, explica o conteúdo da aula e vai embora.

Ademais, a maior parte dos professores fica acuada entre o baixo salário e a necessidade de dar conta da sua vida pessoal com esse rendimento, quase sempre insignificante; acuada também pelas demandas e cobranças por parte do Estado para que cumpra o programa, se sujeite ao sistema de avaliações, etc. E, nesse contexto todo, é muito improvável que o moral do professor e a sua condição humana (porque não podemos esquecer que o professor é um ser humano, e não uma máquina) estejam receptivos a, todo ano, trabalhar com um número cada vez maior de alunos em classe e fazer corresponder, ou melhor, entrar no esquema de sedução do ensino para o estudante. Então, nessas condições, para o professor, o trabalho passa a ser mecânico e significa apenas o cumprimento de carga de trabalho, e esta é o conteúdo.

Entretanto, é importante observar que, embora alguns alunos tenham exposto características do professor que corroboram as ideias foucaultianas de disciplina, todos os alunos surdos e ouvintes trouxeram e ressaltaram com maior ênfase, nas

entrevistas, as características dos professores que se inscrevem na contramão dessas ideias. Características estas que afetam positivamente os alunos e, por consequência, o processo de aprendizagem.

Dessa maneira, se a questão linguística for isolada, ou seja, se já estiver pressuposto que o professor necessita saber a língua do aluno, o bom professor – tanto para os estudantes surdos como para os ouvintes – é o que sabe articular o cotidiano social, político e as experiências de vida (familiar) dos estudantes com os conhecimentos e conceitos tratados em sala de aula, para seduzir os alunos ao conhecimento e motivá-los a aprender.

O professor Alberto não é assim... não fica ameaçando. Ele trazia o que tem no dia a dia: a política, a religião, muitas coisas que faziam a gente pensar e entender a Matemática (ROBINHO, 2010).

Aprendi a gostar de Matemática por causa do professor Alberto. Ele faz a Matemática ficar legal. Ele [o professor] traz as coisas do dia a dia pra aula de Matemática tipo assim, ele fala de religião, política, do jeito de cada aluno, é muito legal, todos gostam muito da aula dele (FRED, 2010).

Ele [o professor de Geografia] passa a informação para a gente colocando os assuntos em dia, ele discute o que está na mídia, na moda, aí também rola um papo sobre futebol, ele interage muito com a turma. Aí ele consegue chegar na gente e a gente nele. Ele fala das coisas do dia a dia e a aula fica muito boa! Tem também o Alberto, de Matemática, que recentemente nos abandonou [referindo-se à saída do professor, para a entrada de um novo professor aprovado no concurso]. O Alberto é o Alberto... [expressão de saudosismo e admiração] (KAKÁ, 2010).

Assim, eles [professores de História, Geografia e Matemática] não vão direto ao assunto, conversam sobre outras coisas, aí o cara fica ligado e eles dão o conteúdo deles e aí a gente participa da aula e ela se torna agradável (DAMIÃO, 2010).

Se não tem intérprete ou a gente [os surdos] não conhece alguma palavra, ele [o professor de Matemática] nos ajuda a entender de forma divertida, aí a gente ri muito e lembra o significado daquilo que ele explicou. A gente [os surdos] até diz pra intérprete que nem precisa interpretar algumas coisas e que só no contato com ele e as estratégias que ele usa a gente já consegue entender, na interação direta com o professor (BORGES, 2010).

Os fragmentos acima encontram ressonância numa ideia exposta pelo filósofo e educador Sílvio Gallo, em conferência de abertura do Fórum de Crítica Cultural na Bahia, conforme reporta Dias (2010, s.p.): ensinar é muito mais que transmitir o conteúdo assepticamente ao aluno. Segundo esse autor, “ensinar é oportunizar encontros. O professor assume o papel de artista, na medida em que se torna um criador de seduções, de possibilidades de encontro com os estudantes”. Para Gallo, ainda segundo relata Dias (2010, s.p.), há mais chance de a aprendizagem acontecer quando professor e aluno “entram em uma mesma sintonia”, quer dizer, quando há uma sintonia entre professor, aluno e conhecimento, “aí cria um vínculo com o professor e a aula fica melhor, todos ficam ligados” (DAMIÃO, 2010); quando o professor consegue “criar uma ambiência física, temporal e espacial para que o processo educativo flua” (GALLO apud DIAS, 2010).

Ele [professor de Matemática] faz aquela aula que envolve o aluno, e a gente nem vê o tempo passar, começava 13h30 min., quando via já era 15h e parecia que era 14h (ROBINHO, 2010).

Ele [o professor de Matemática] sabe trazer a turma pra aula. Também ele [professor de Geografia] tá sempre ligado... Eles [professores de Geografia e História] também fazem saída de campo, e isso dá oportunidade de se conhecer mais entre nós alunos e o professor. Além do mais, é bem mais fácil e interessante você aprender vendo o caminho que o tropeiro fez, do que ficar lá na sala e o professor falar e mostrar no livro. Numa saída de campo tem outras coisas envolvidas que vão fazer você gravar e lembrar sempre. É descontraído, mais solto, não é aquela obrigação formal, fala com os amigos, com o professor e vai aprendendo (FRED, 2010).

Aí ele [professor de Geografia] consegue chegar na gente e a gente nele. Ele fala das coisas do dia a dia e a aula fica muito boa (KAKÁ, 2010).

Gallo (2008) fundamenta seu posicionamento a partir do conceito de “educação menor e educação maior”, que ele criou como um deslocamento da noção de “literatura

menor/literatura maior” dos filósofos franceses Deleuze e Guattari⁵³. Para Gallo (2008), existem dois modelos de educação: a educação maior, que é aquela do campo macro político – dos planos decenais, das políticas públicas, dos parâmetros e das diretrizes, da Constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –, pensada e produzida pelos *experts* a serviço do controle estatal; e a educação menor, que são os movimentos de resistência que os educadores empreendem no âmbito da micropolítica, quer dizer, aqueles acontecimentos e atos cotidianos da sala de aula e da escola como um todo, que vão para além ou contra as políticas e as determinações legais.

Nessa lógica, a educação menor teria como objetivo ressignificar e/ou reinventar a educação, em oposição à educação maior instituída; ou seja, é preciso que ocorra a “desterritorialização” dos processos educativos da educação maior, que funcionam como uma imensa máquina de controle, de subjetivação, de produção de indivíduos em série – o adestramento. Pois, para Gallo (2008), adestrar não é o mesmo que ensinar e aprender, uma vez que:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *Paidéia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir a sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de um *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma “decisão permitida” do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para “adestrar um povo de pensadores”, “adestrar o espírito” (DELEUZE apud GALLO, 2008, p.66-67, grifos no original).

⁵³ “Na obra *Kafka – por uma literatura menor*, Gilles Deleuze e Félix Guattari criaram o conceito de literatura menor como dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka. Os escritos do judeu tcheco são apresentados como revolucionários, por operarem uma subversão da própria língua alemã, da qual se apropriou Kafka [...] por causa da ocupação alemã na região. ‘Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz numa língua maior’” (GALLO, 2008, p.62).

Nessa perspectiva, a aprendizagem é uma tarefa infinita, ela tem muitas possibilidades de acontecer, pode fazer muitas conexões, e tais conexões podem tomar rumos outros que não aqueles previstos pela norma de controle. É a partir do “deserto e da miséria da sala de aula” que o professor pode fazer emergir novas possibilidades de ensinar, que escapem a qualquer controle. A educação menor promove “uma política do cotidiano das relações diretas entre os indivíduos” (GALLO, 2008, p. 67). Entendemos, desse modo, que o educador pode fazer a diferença e a resistência nas pequenas ações do cotidiano escolar. Esses movimentos menores podem ser potencializadores de mudanças, mesmo que pequenas, em nós [educadores] e nos outros.

Eu adoro vir na aula na segunda feira, só por causa da aula de Geografia. Agora mesmo já está no fim, já passei, mas mesmo assim eu venho porque a aula de Geografia vale a pena. Ele [o professor] trabalha de um jeito diferente, mesmo coisa que o cara já viu, aí o Pedro apresenta de um outro jeito, aí eu vejo, pô, é mais fácil do que eu imaginava. Isso é legal pra caramba! (KAKÁ, 2010).

O professor de Matemática. Ele é muito bom, ótimo, excelente! Ele faz tudo diferente, ele mostra a Matemática de maneira diferente. Tudo que ele faz é bem diferente! Se tem algum termo que a gente [os surdos] não conhece, ele explica, ele mostra, interage e faz trocas muito boas conosco. Ele mostra o que tem que ser alterado, corrigido. Por exemplo, o professor faz um círculo bem grande no quadro pra demonstrar, através dos desenhos dele eu consigo aprender bem. Por exemplo, a raiz quadrada, o plano Cartesiano... ele vai mostrando, como é, como faz, o motivo de ser assim... enfim ele é muito claro em suas explicações e com isso a gente aprende bem (LÚCIO, 2010).

Eu gosto da professora Helena [bilíngue] ela é uma pessoa viajada, que tem muito conhecimento e nos explica muito bem. Ela conversa bastante conosco, leva a turma pra passear, como no passeio que fizemos a UFSC. Aprendi muito. É muito legal porque a partir da experiência da visita a gente chega e lembra o que aconteceu e relata de forma escrita, a gente aprende muito assim. Eu gosto muito, isso desperta meu interesse e eu sinto desejo de saber mais de conhecer mais. É importante por que nós é que tentamos, é que construímos o texto, e ela nos ajuda a corrigir para que o texto fique compreensível. Eu gosto muito e considero importantíssimo saber português (BORGES, 2010).

Percebemos que os professores apontados como bons se arriscam, porque eles não foram formados de modo a lidar com as diferenças, com a adversidade cultural e a história de vida dos alunos. A forma que eles têm de se arriscar é trazer a vida para dentro da sala de aula. Não têm medo de falar de futebol, de assuntos do cotidiano; não acham que estão perdendo tempo da aula. Contam piada e não acham que isso não seja produtivo. Não têm medo de levar os alunos para passearem e de serem taxados de professores que “enrolam”. Não têm medo de usar o espaço da escola para falar com os alunos como sujeitos, e não como pessoas que estão lá para receberem o conteúdo a ser despejado pelo professor. É uma outra relação, baseada em um caldeirão de histórias: histórias/conhecimentos que já marcam o aluno; histórias e conhecimentos considerados relevantes pelo sistema educativo e histórias e saberes do professor. Relação na qual é fundamental a busca permanente de simetria e de encontro entre histórias tão distintas entre si.

São também os professores que conseguem estabelecer laços de companheirismo e proximidade, com senso de humor, sem perder o respeito ou sem deixarem de ser professores comprometidos em ensinar.

Tem um professor que é muito engraçado, muito divertido que é o professor de Matemática, o Alberto, ele é muito bom. Eu adoro muito ele! Ele faz caras e bocas pra explicar, a gente não aguenta de tanto rir. E na disciplina ele é muito legal! Eu gosto muito de Matemática. Ele explica bem e nos ajuda muito. Ele é rígido, mas ele nos ajuda muito. O mais importante é que ele nos ajuda a entender os termos da Matemática de maneira clara. E ele faz coisas engraçadas, gesticula, faz mímicas... ele é ótimo (BORGES, 2010).

Tipo, o professor [de História e de Matemática] além de explicar lá na frente tinha sempre uma parte engraçada, o professor contava alguma piada e a gente também (ROBINHO, 2010).

O professor Alberto [de Matemática] sabe trazer a turma pra aula, ele é engraçado, não fica todo mundo disperso, ele brinca, mas toda mundo respeita ele, e todos aprendem. Depois do Alberto, o professor Pedro de Geografia, pela interação que ele tem com a turma, já estamos juntos há três anos; aí a nossa relação já não é mais professor-aluno, pode-se dizer que é de amigo. Todo mundo respeita ele, além do que, a aula dele é

dinâmica com assuntos do dia a dia. A gente discute, troca opinião, porque aí, por exemplo, eu já vi no Discovery Chanel, aí eu posso trocar opinião com ele, tirar dúvidas, saber mais além daquilo que eu vi. O professor Cesar (Física) porque é muito amigo. Ele cuida da gente como se fôssemos filho dele. Ele ajuda, escuta a gente, não fica só na Física (FRED, 2010).

Notamos, pelos fragmentos acima, que o aluno espera um professor que seja parceiro do seu processo de conhecimento; que não fragmente o conteúdo; mas que esteja preparado para promover reflexões sobre a relação que a ciência tem com a vida fora da escola, ou seja, com a vida dele, aluno. Mas, de repente, parece que a vida real, a vida do mundo fora dos muros da classe – de seus cartazes, lousas e cartazes de princípios “científicos” para não serem esquecidos... – parece que a vida se descolou da escola.

Houve um momento, impossível de especificar no emaranhado do tempo, mas talvez nos mesmos primórdios da escolarização, no qual a vida – a nossa vida, a vida deles, a vida dos outros – escapou em sigilo da escola. Ignorada, traída e transformada em simulacro, a vida saiu da escola. Ninguém percebeu. Mas ninguém parece ter reclamado nada (SKLIAR, 2003b, p.239).

O aluno quer que o professor seja seu parceiro, que olhe para ele e que seja seu espelho. Mas talvez esse professor também tenha se descolado do ser humano diante de si: o aluno, a aluna.

“Ele [o professor] para dá “puxão de orelha”, diz aqui não tá bom, tem que melhorar nisso, naquilo, senão vai ficar ruim...” (FRED, 2010). Esta fala sugere que Fred precisa de orientação, ele quer os limites, quer saber qual o caminho (onde está bem e onde precisa melhorar, estudar). Então, ser professor amigo não é uma questão de deixar os alunos por si mesmos, à deriva, à mercê de uma educação em que o mestre abdique de seu lugar de mestre. O professor, para os alunos considerados, é o interlocutor privilegiado na construção de seus conhecimentos. “A gente discute, troca opinião, porque aí, por exemplo, eu já vi no Discovery Chanel, aí eu posso trocar

opinião com ele [o professor], tirar dúvidas, saber mais além daquilo que eu vi” (FRED, 2010).

A aula não é só questão de conhecimento/conteúdo, mas envolve o que esse conhecimento tem a ver com o aluno, com aquilo que ele vê no seu cotidiano e com aquilo que ele sabe; deve ser uma busca de sintonia, e não de enfrentamento nem de oposição. Não podemos separar, temos que promover um laço de união, capturar, fazer aquilo ter sentido para o aluno. Enfim, o aluno espera um professor que faça o elo entre a vida e as palavras frias de uma teoria.

Chama a atenção que, nesse complexo de relações entre alunos surdos e ouvintes, eles apontam como bom professor um que eles têm em comum: o de Matemática (ouvinte). A condição auditiva não foi considerada pelos alunos surdos; poderia ter sido, mas não foi. Isso mostra que o professor precisa ter paixão de ensinar, capturar e seduzir o outro ao desejo de aprender – seja surdo ou ouvinte o aluno; seja surdo ou ouvinte o professor.

A importância da participação do professor surdo no processo educativo também ficou marcada pelos estudantes surdos, que reconhecem neste professor um sujeito adulto surdo, que compartilha características comuns (como a surdez, a língua e outras especificidades culturais) e com o qual podem buscar uma identificação: de fazer-se pela visão e não pela audição.

É bom conversar com ele. Por uma questão de identificação mesmo; “compartilhamos da mesma identidade”. Eu gosto da Camila, do Eduardo, Leonardo. Eu gosto! São professores muito bons. Todos eles! Gosto de todos e converso muito com todos eles. Converso inclusive com os professores ouvintes também (NEYMAR, 2010).

Quando ingressei aqui na escola eu não sabia nada de português, mas nesta época tínhamos uma professora surda, pela questão da identidade surda era ótimo, com ela eu aprendi, aos pouquinhos, muitas coisas de português e também sobre a surdez (NEYMAR, 2010).

Uma experimentação de vida singular e visual distingue o professor surdo de qualquer ouvinte, por isso a sua reinserção no processo pedagógico⁵⁴ é de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo e para a construção da identidade do aluno surdo, conforme escreve a pesquisadora surda Perlin:

Em termos pedagógicos, o professor surdo em sala de aula é muito importante, porque quando a criança surda mira o professor surdo, ela se sente refletida nesse professor, ela sabe que, se esse professor chegou lá, ela também pode chegar. Com relação ao professor ouvinte, a criança surda tem uma grande dificuldade de se identificar numa perspectiva de futuro. Então essa criança se sente excluída no processo de formação de sua própria identidade. O professor surdo pode ser o modelo de como nós, surdos, precisamos ser, em termos lingüísticos e culturais (PERLIN apud STROBEL, 2008b, p.74).

Para a pesquisadora surda Flaviane Reis (2007), os professores surdos, cada um com a sua história e traços singulares de identidade, representam para os alunos surdos possibilidades de identificação com um grupo maior e que é capaz de formar outro surdo também singular. É na relação entre esses dois sujeitos – aluno e professor – que se produzirão sentidos e significados, a partir dos quais o aluno irá tecer o seu próprio jeito de ser:

É nesse espaço que o professor expõe sua cultura, sua língua de sinais, sua alteridade, revelando para o aluno muito do seu processo formativo. Ao se identificar com o professor de modo não linear, ou seja, apenas em determinados e específicos momentos, vai construir o seu jeito de ser, sua subjetividade, e de modo distinto e singular. Transfigura-se o professor, portanto, em um elemento de identificação, não num molde, do qual o aluno deve sair à sua imagem e semelhança (REIS, 2007, p.88).

⁵⁴ Conforme Skliar (2006, p. 78), após o Congresso de Milão, os professores surdos foram destituídos de seu papel de educadores: “os adultos surdos, que até então participavam do processo escolar como modelos educativos para crianças surdas, foram destinados a tarefas menos importantes – como cozinheiros ou técnicos de algum trabalho menor – ou, pior ainda, foram excluídos da escola. Assim consideravam-se as comunidades surdas como hordas perigosas para o desenvolvimento oral da criança surda e desapareceram como instituição escolar e, portanto, da percepção coletiva dos ouvintes”.

Concluindo, os dados sobre a imagem do professor revelaram que, tanto para alunos surdos como para alunos ouvintes, o bom professor é aquele que, além de ensinar o conteúdo, consegue estabelecer um vínculo humano com eles; que de algum modo consegue entrar no universo multiforme das experiências cotidianas dos alunos; que traz a vida que lateja fora da sala de aula para dentro dela e encontra a tonalidade mais apropriada para que a aula possa fazer sentido e transformar histórias de vida e, quem sabe, a própria vida coletiva.

Tema III – Concepção sobre a surdez, o estudar na mesma sala e a interação com o ouvinte

Se vocês, ouvintes, estudassem com os surdos, o que poderiam aprender com eles?

Em primeiro lugar, lógico, a Libras, talvez não tudo, mas pelo menos a gente poderia entender mais. Acho que superação, porque **o cara, mesmo tendo uma deficiência**, se esforça para aprender. Coisa que parece tão banal pra nós, como ouvir a voz do outro, reconhecer o cara só pelo som da voz, eles não conseguem. **Aí** o cara passa a valorizar o que tem (KAKÁ, 2010, grifo meu).

Ao longo da história, teceram-se sobre o surdo narrativas inscritas na ordem de vários discursos – religiosos, caritativos, médicos e terapêuticos –, discursos esses revestidos de uma legitimidade social, científica e institucional (THOMA, 2005). Foi só mais recentemente (entre a década de 1960 e 1980), conforme já dito, que, em oposição a esses discursos dominantes, começou a circular outro discurso sobre o surdo e a surdez: o discurso cultural, em que o surdo é narrado por um viés antropológico e cultural, que olha a língua de sinais como parte constitutiva do sujeito surdo.

Qual ou quais são as representações circulantes sobre a surdez e o surdo entre os estudantes ouvintes deste estudo? Em que ordem discursiva elas se inscrevem?

Conhecer tais representações me parece importante, pois entendo que é a partir de como representamos o sujeito surdo que teremos atitudes de maior ou menor acolhimento para com a diferença surda.

Os alunos ouvintes do presente estudo tiveram seu primeiro contato com uma pessoa surda na escola (IF-SC). Aparentemente, não indicam terem preconceito em relação ao surdo. Entretanto, ao falarem sobre o surdo e a surdez, demonstram ter, de modo geral, uma concepção fortemente marcada pela deficiência, presumem uma “normalidade” que deve ser alcançada com uma atenção a mais e/ou especial. Equiparam a surdez à cegueira e identificam estas duas condições de existência humana como muito penosas, até mesmo para a realização de atividades simples do cotidiano.

Não, nunca conheci surdos antes [do IF-SC], mas eu sempre tive uma ideia fixa, porque eu **tenho um avô que é deficiente visual. Não é a mesma doença, mas é o mesmo foco** (FRED, 2010, grifo meu).

Ah, o surdo... o cego, deve ser muito difícil para eles. Eles têm **difícil até para se locomover**, deve ser muito ruim (DAMIÃO, 2010, grifo meu).

Não tenho preconceito. É que é mais difícil, mas depois o cara vê que não é impossível falar com o surdo. É até legal, porque acaba aprendendo um outro modo de se expressar (KAKÁ, 2010).

Não, parado para pensar sobre a surdez mesmo, não. Não conhecia nenhum [surdo], era algo meio distante. Mas o que eu pensava é que eles [os surdos] **eram pessoas iguais que necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir**. Por exemplo, **é difícil hoje em dia sair por aí para caminhar sem ouvir e nem falar, né!** (ROBINHO, 2010, grifos meus).

A afirmação *“necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir”* aponta uma ambiguidade na concepção de igualdade referida por Robinho: os surdos são iguais (a nós, alunos ouvintes), **mas** precisam de uma atenção a mais, por não poderem falar e ouvir (então, eles não são iguais a “nós” – por ouvirmos e falarmos, não precisamos de uma atenção a mais). Robinho explicita a diferença entre os alunos

surdos e os ouvintes, atribuindo-a a uma condição deficitária em relação a ele (que fala e ouve). Daí a importância necessária da atenção a mais. Robinho parece se engatar nas cadeias enunciativas que o submetem a apagar as diferenças (os surdos como pessoas iguais), ressignificando-as na lógica de que ninguém é perfeito (os surdos não falarem ou ouvirem é um “problema”, e não uma diferença).

Os surdos, por sua vez, fazem uma avaliação acertada sobre a opinião que os colegas ouvintes têm sobre a surdez: como deficiência. Sentem que os ouvintes têm preconceito com os surdos, que os percebem como inferiores e que há uma separação clara entre os dois grupos nos intervalos e nos momentos de recreio. Situação que se estende para setores de atendimento da escola, fundamentais para o aluno.

O que acontece, às vezes, é que os surdos são vistos como inferiores, mas a gente tenta se colocar em igualdade com os demais (BORGES, 2010).

Na biblioteca é muito mais difícil; na coordenação geral e na secretaria, pra mim, também é muito complicado, porque a gente vai lá e não sabe o que dizer, que a moça não sabe o que significa surdo, ela nem conhece a gente direito, então é muito complicado... e às vezes eu até fico pensando se vou ou não vou, mas aí eu me esforço e tento me comunicar de qualquer forma (MARTA, 2010).

As concepções acerca da surdez enquanto deficiência, que permeiam as falas dos alunos ouvintes e são sentidas pelos surdos deste estudo, refletem um saber que foi/é legitimado como “verdade” por anos a fio, pela discursividade científica, especialmente a clínica, e incorporado “naturalmente” pela maior parte da sociedade.

Como já discutimos em partes anteriores deste trabalho, na sociedade normalizadora em que vivemos, para sermos aceitos e respeitados, estipulamos como “normais” certos atributos físicos, certas formas de comportamento e a passagem por determinados estágios de desenvolvimento psicológicos, sempre definidos *a priori* (SKLIAR, 2001a; SOUZA, 2011). “[...] em função dessa regra de conjunto – que se deve fazer funcionar como base mínima, como média a respeitar ou como ótimo de que se

deve chegar perto” (FOUCAULT, 2005, p.152). Por isso, é praxe em nossa sociedade, como canta Caetano Veloso, “[...] o macho adulto sempre no comando e o resto ao resto [...] Riscar os índios, nada esperar dos pretos [...]” (VELOSO, 1989). Os sujeitos que não se ajustam à base mínima, que escapam da norma, passam a ser “o resto”, são afastados e enquadrados em uma das várias categorias inventadas para alojar esse “resto”, o “outro anormal”.

Wrigley (2006) comenta, a partir de Foucault, como o surdo foi inventado na modernidade:

O “surdo-mudo” ou o “surdo” e o “mudo” foram uma criação do século XVIII, tanto quanto o “delinquente” foi um produto dos mesmos esforços. **Quando o discurso jurídico começou a expandir sua preocupação além do crime e punição para a psicologia daquele que cometia o crime, a categoria criminoso foi criada.** Quando a curiosidade intelectual do século XVIII sobre as origens do pensamento e da linguagem deram lugar à pressa em estabelecer instituições para manter os “defeituosos”, as categorias de desgraça foram estratificadas e isoladas na taxionomia maior do discurso. **Os “surdos-mudos” foram colocados numa categoria da qual eles nunca escaparam por completo** (WRIGLEY, 2006, p.81, grifos meus).

O surdo, que, inegavelmente, tem inscrita a surdez em seu corpo, foi visto apenas a partir dessa condição orgânica, quer dizer, ele foi tomado como um sujeito destituído de uma das características eleitas essenciais para os padrões da normalidade: falar a língua oral. Ocupando o lugar de “desvio”, por não ouvir e falar (de forma natural), o surdo passou a ser categorizado como “deficiente” (LOPES, 2001, 2005; MARTINS, 2008; SKLIAR, 2001, 2003, 2006; SOUZA, 1998; SOUZA; GÓES, 1999; WRIGLEY, 2006).

Os surdos nunca escaparam da categoria de “deficientes”, como escreve Wrigley (2006), pois foram tomados como objeto de manipulação e correção pela ciência (a Medicina, a Psiquiatria e também a Pedagogia), que criou a respeito do surdo um conjunto de saberes e normas que o categorizam e normatizam. Nesse círculo científico, a Medicina, que na sociedade da norma é a “ciência régia, posto que ela é a ciência por excelência do normal e do patológico” (CASTRO, 2009, p.310), vinculou e

vincula discursos que tendem a adquirir um *status* de superioridade e poder, o que acabou (acaba) por desprestigiar outras formas de compreensão da surdez. O alvará clínico aprisionou e aprisiona o surdo à condição de não ouvinte e, como consequência, de um “outro deficiente”. Nas palavras de Skliar (2003a, p.42), “[...] um outro maléfico [...]”. Uma voz que fala sem voz. Que diz sem dizer”.

Um corpo marcado como doente, incompleto, submetido ao olhar comparativo da norma, quando não banido e isolado, sujeito a vigilância e medicalização cada vez mais refinadas e invasivas, operadas pela Medicina, com o consentimento e a cumplicidade da família, ambas movidas pelo desejo da cura e da readaptação do “deficiente”⁵⁵. A Medicina, por meio da vigilância, procura testar seus progressos científicos para reparar a surdez; a família, capturada pelos discursos clínicos, busca satisfazer o desejo de ver-se no filho e fazê-lo falar a mesma língua que a dela.

A discursividade médica e ortopédica não só inscreveu o surdo na categoria de “deficiente”, como também legitimou os métodos e as práticas que reforçam e literalmente criaram a realidade das pessoas surdas como “deficientes” na família, na escola, na clínica médica, no trabalho (SKLIAR, 2006; SOUZA, 2007; WRIGLEY, 2006). Sobre o surdo teceram-se discursos e produziram-se ações reabilitadoras: “o espaço educativo e escolar transformou-se em territórios médico-hospitalares” (LANE apud SKLIAR, 2001, p.16), para conformá-lo à normalidade ouvinte-falante, ao invés de se preocupar com a transmissão simbólica dos conhecimentos partilhados em sua época. Contudo, adverte Lopes (2005, p.43), apesar dos esforços, “eles [os surdos] continuarão não ouvindo, porém, devido a fortes terapias de treinamento oral, poderão dissimular a ‘deficiência’ [...]”.

Souza e Góes (1999) expressam de forma contundente como o entorno ouvinte, de modo geral, agiu (e age) perversamente, sujeitando o surdo à condição de deficiente e incapaz:

⁵⁵ A “cura” está relacionada ao aprendizado da linguagem oral, ficando implícito que, quanto melhor a sua fala, melhor terá sido o processo de reabilitação da criança surda (SKLIAR, 2006).

Foram constituídos deficientes e lembrados constantemente disso. Foram assujeitados pelos discursos dos quais fizeram parte, cada vez que técnicos, pais e amigos os chamavam de deficientes auditivos. Foram feitos deficientes quando foram poupados nos conteúdos disciplinares, tornados simplificados pela ignorância da escola, comum ou especial, que pretendeu ensinar-lhes sem uma língua compartilhada. Foram feitos deficientes quando foram empurrados caritativamente de uma série escolar para outra como se deles nada se pudesse esperar além do ponto em que chegaram. Foram feitos deficientes quando especialistas os proibiram de compartilhar a companhia de outros surdos numa mesma classe, com o propósito hipócrita de evitar a formação de guetos e a disseminação de uma língua inútil, segundo eles, para a integração social. Foram feitos deficientes quando foram tratados como débeis mentais e rodeados por todo um aparato clínico-médico de acompanhamento escolar que, infalivelmente, lhes dizia, de forma muda, que não eram tão capazes quanto seus colegas ouvintes. Foram feitos não estúpidos, mas pouco inteligentes, por nós ouvintes (SOUZA; GÓES, 1999, p.183).

Seguindo essa ideia de que é o meio – e não a condição orgânica – que constitui o sujeito “deficiente”, é importante destacar o texto *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência), promulgado pela ONU em 1994⁵⁶.

Editado pela ONU e aceito em nosso país, esse texto decorre de um “esforço político-argumentativo” (SOUZA, 2011, p. 15) para que as pessoas ditas “com deficiências” passassem a ser compreendidas **“muito mais como efeito de condições restritivas da organização, dinâmica e estrutura do meio social e da reação das pessoas** do que como uma realidade clínica, medicamente diagnosticada” (SOUZA, 2011, p.15, grifos no original). Ou seja, o texto tenta amparar uma reflexão que diz que o sujeito “deficiente” é fabricado pela sociedade onde está inserido; pelo modo como esta governa e administra o âmbito social, econômico e tecnológico, propiciando, ou não, as condições de vida dessa mesma sociedade e possibilitando, ou não, condições de acessibilidade ao sujeito “deficiente”. “A palavra ‘acessibilidade’⁵⁷ e a expressão

⁵⁶ Segundo Souza (2011), trata-se de um documento, ainda vigente, normativo e de ações governamentais destinadas para pessoas com deficiência ou para as suas organizações; também estrutura as bases para a cooperação técnica e econômica entre os estados, a ONU e outros organismos internacionais filiados a ela.

⁵⁷ É importante salientar que o termo “acessibilidade” denota uma função/concepção tecnicista, ao reduzir a Libras a uma condição pragmática/utilitarista de acesso, (à comunicação, ao meio de aprendizagem, de serviços públicos, etc). Quer dizer, parece que a oferta da Libras aos surdos se equipara à oferta de uma

‘direito à acessibilidade’ passaram a ser intensamente usadas pelos países membros da ONU” (SOUZA, 2011, p.15). E ainda, como resultado dessas normas, em que o assunto é amplamente discutido e amparado,

[...] as condições de acessibilidade, oferecidas pelo estado às pessoas com deficiência, tornaram-se um dos indicadores para o monitoramento de cada Estado parte no que diz respeito à Declaração Universal dos Direitos Humanos (adotada e proclamada pela resolução 217 A - III - da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948) (SOUZA, 2011, p.15).

Com isso tudo, houve uma maior pressão política internacional para que as línguas de sinais de comunidades surdas passassem a ser reconhecidas pelas nações, garantindo ao sujeito surdo o direito de sua própria expressão. E, partindo dessas premissas, aconteceu que os sujeitos “deficientes” passaram a pautar sua resistência na seguinte ideia:

São vocês — governantes, políticos e especialistas de instituições renomadas — que nos fazem deficientes, mas não somos deficientes em natureza. Por isto, vocês têm obrigações de nos tirarem dessa deficiência que fabricaram para nós, a despeito de nós e contra nós (SOUZA, 2011, p.16)⁵⁸.

A esse respeito, vale lembrar também que, em 1999, foi criada a *International Disability Alliance* – IDA – (Aliança Internacional da Deficiência)⁵⁹, que funciona como uma rede de informações e de militância política em relação às pessoas com deficiência e representa seus integrantes junto à ONU – em Nova York e Genebra. “A criação da

rampa ao deficiente físico, do braille e do cachorro guia ao cego, ou mesmo de uma ponte que resolve o problema de passagem de uma margem à outra do rio.

⁵⁸ Essa virada de foco de resistência dos surdos mostra o que Foucault (2011, p. 241) enfatiza em relação às formas de resistir, ou seja: “para resistir, é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão móvel, tão produtiva quanto ele”.

⁵⁹ Fazem parte dessa aliança: Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e Organização Árabe das Pessoas com Deficiências (SOUZA, 2011).

IDA e a presença da WFD⁶⁰, da qual a FENEIS é instituição filiada, mostram claramente a manutenção da estratégia discursiva do *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities* (1994)” (SOUZA, 2011, p.21). O foco principal passou a ser a garantia dos direitos humanos a milhões de pessoas, assim como o estabelecimento de estratégias de luta contra a discriminação política e também contra os entraves no exercício de cidadania do sujeito. Isso desviou a discussão acerca da expressão “com deficiência” e centralizou-a em tópicos mais prementes. Hoje a IDA representa, direta ou indiretamente, mais de 650 milhões de pessoas no mundo todo, o que expressa a potência e a força política dessa organização. “As alianças realizadas em torno da IDA potencializam a força política e as lutas das pessoas com deficiência por um mundo mais justo e digno para todos, independente de como “os outros” os nomeassem” (SOUZA, 2011, p.21).

Mais recentemente, em dezembro de 2006, em Nova York, a Assembleia das Nações Unidas, através da resolução A/61/611, aprovou o Protocolo, juntamente com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Brasil, em março de 2007, assinou tanto a Convenção como o seu Protocolo Facultativo. E, em 25 de agosto de 2009, a Presidência da República (Casa Civil/Subchefia de Assuntos Jurídicos) publicou o Decreto Nº 6.949 (BRASIL, 2009)⁶¹. Ao realizar esse ato, o governo brasileiro “reconhece a competência do Comitê [da ONU] para receber e considerar comunicações por violação desta [Convenção]” (SOUZA, 2011, p.31).

No referido documento, o sujeito “deficiente” aparece tanto como resultado de uma incapacidade física ou orgânica inerente ao sujeito, quanto como uma produção social, deixando a brecha para que os movimentos de resistência continuem na luta para respaldar seus direitos.

As pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na

⁶⁰ Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf*, WFD).

⁶¹ Assinaram o Decreto o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Celso Luiz Amorim.

sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Artigo1 – Propósito)

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e **as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas** (Preâmbulo, item “e”, grifos meus).

Percebemos que a ambiguidade no entendimento das “pessoas com deficiência” está presente também nos documentos legais, do mesmo modo como nas falas de Robinho e outros alunos: “eles [os surdos] são pessoas iguais que necessitam de uma atenção a mais por não poderem falar e ouvir”.

Os discursos circulantes do senso comum e dos documentos legais em relação às “pessoas com deficiência” (no caso, o surdo) oscilam entre estes dois construtos: elas são consideradas, ao mesmo tempo, iguais às demais pessoas “normais” e diferentes delas, por serem vítimas de uma incapacidade orgânica permanente; e, se for dada a chance e a atenção necessárias a essas pessoas que nasceram com características impeditivas permanentes, elas superam sua “deficiência” e se tornam capazes e “normais” (como os ouvintes). Quer dizer, o impedimento permanente reforça a ideia da atenção a mais; se forem dadas oportunidades iguais, as “adaptações razoáveis” (BRASIL, 2009)⁶², as pessoas com “deficiência” se tornam iguais e eficientes, ou melhor, “normais”.

Retomando a citação feita por Souza e Góes (1999), é interessante notar que a afirmação que as autoras fizeram de que os surdos são feitos deficientes pelas próprias práticas dos ouvintes foi feita há mais de uma década. No decorrer desse período, os surdos alcançaram importantes conquistas políticas, traduzidas em leis e decretos: *Lei nº 10.436* (BRASIL, 2002), *Decreto nº 5626* (BRASIL, 2005) e *Decreto nº 6949*

⁶² “Adaptação razoável significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais” (BRASIL, 2009, Art.2, Definições). No caso dos surdos, as adaptações razoáveis podem ser entendidas, na prática, tanto como as Adaptações Curriculares (PCN), quanto a inclusão da Libras ou a presença do intérprete, cuja competência linguística e maestria na disciplina a ser traduzida quase nunca são postas à prova.

(BRASIL, 2009), que, entre outras providências, reconhecem a Libras como língua e preveem uma educação bilíngue para o surdo.

Todavia, mesmo depois dessas conquistas, há um descompasso entre o que a legislação propõe e o que acontece efetivamente. A educação do surdo numa perspectiva bilíngue encontra ainda sérias resistências e, na prática, muito pouco mudou. E, mesmo as duas línguas – Libras e Português – fazendo parte do cotidiano escolar, frequentemente a primeira é concebida numa perspectiva instrumental, ou seja, é usada como “ferramenta para o aprendizado do português” (KARNOPP, 2009, p.57).

Nessa lógica, a realidade de grande parte dos surdos por esse Brasil afora não destoa muito do quadro cruel apontado por Souza e Góes. Logicamente, há exceções. Existem iniciativas interessantes acontecendo em escolas brasileiras, que buscam outros caminhos e alternativas para a educação dos surdos, como é o caso da proposta bilíngue do IF-SC, da UFSC, da Prefeitura Municipal de São Paulo, entre outros.

Contudo, embora tenha havido avanços e os alunos surdos deste estudo tenham assegurado aprender na e com a sua língua natural, a Libras, com a participação de professores surdos e bilíngues, de intérpretes; e apesar de “o currículo estar centrado em questões que afetam a vida do surdo como sujeito que se constitui diferente [...]” (MACHADO, 2009, p. 26), os alunos surdos, quando falam sobre como sentem a relação entre os estudantes surdos e ouvintes e sobre como acontece o contato com os demais ouvintes que coabitam o mesmo espaço escolar, deixam evidente a existência de uma linha divisória entre os dois grupos, atravessada por um sentimento de estranhamento e desconfiança:

Quando a gente se aproxima dos ouvintes, a gente percebe que a reação inicial é de afastamento, se afastam, não tentam conversar. E as interações ficam restritas somente ao grupo dos surdos. É assim aqui na escola e lá fora também (LÚCIO, 2010, grifo meu).

Porque na sociedade já tem meio assim a diferença, somos nós ouvintes e eles os surdos [...] (FRED, 2010).

Tento ser o mais natural possível, acho que comigo [aluno ouvinte] eles se sentem bem, lá fora na sociedade não sei. **Acho que é difícil para eles!** (DAMIÃO, 2010, grifo meu).

Eu senti muita dificuldade de encontrar e ter contato com os ouvintes [no IF-SC], eu percebi que os ouvintes têm muito preconceito com os surdos. Os ouvintes não estão acostumados a ter contato com os surdos. E os surdos não estão acostumados a ter contato com os ouvintes. Há uma separação muito clara dos grupos (MARTA, 2010, grifo meu).

A diferença surda falada, olhada e julgada como deficiência e os estereótipos atrelados a essa condição acabaram por criar a barreira de que falam os alunos. O descaso, a crueldade, a intolerância e a privação dos direitos humanos básicos a que a pessoa surda foi submetida criaram uma compreensível desconfiança do surdo em relação ao ouvinte.

Rotulado como incapaz e fracassado, o surdo foi marginalizado e excluído, por um longo período, da escola e do convívio social. Essa privação social acabou transformando o surdo num estranho, um sujeito “exótico” na escola e na sociedade. A falta de contato e, sobretudo, a superioridade com que a maioria dos ouvintes se coloca, por se julgarem “normais”, acabam tornando os ouvintes incapazes de levar em conta os diferentes compassos de viver. Isso dificulta ainda mais o afrouxamento dessa fronteira.

Contudo, parece importante explicitar aqui este contraponto: de um lado, os alunos ouvintes mantiveram a lógica da surdez como deficiência e as suas falas deram eco às representações “naturalizadas” que circulam na sociedade, inclusive nos documentos legais publicados pelo Estado, o que faz com que pareça contraditório afirmar uma situação de igualdade, quando se coloca o sujeito surdo numa posição de inferioridade em relação às capacidades por conta de seu impedimento orgânico. De outro lado, a aproximação dos surdos e ouvintes na forma como foi feita no Fórum da Copa/2010, com a presença de intérprete, respeitando a língua do surdo e apresentando-a como língua desde o início, fez com que os alunos ouvintes percebessem a importância da Libras como língua (e não código):

Achava que a língua deles [dos surdos] era só gesto, mas agora, do jeito que a gente se encontrou com eles [os surdos, no Fórum da Copa], o cara vê que é muito mais do que isso e também dá para perceber que não é nenhum bicho de sete cabeças, que é uma interação mais fácil do que se pensa. Claro que a gente [ouvintes] não sabe usar a Libras, com aqueles movimentos todos corretos (KAKÁ, 2010, grifo meu).

A língua de sinais eu via no horário político na televisão, com isso eu tinha uma noção de como era. Mas no Fórum, assim na prática, na realidade mesmo, o cara vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo (DAMIÃO, 2010, grifo meu).

É difícil porque na Libras o sinal é muito certinho e parecido, são detalhes. Então confunde e fica difícil (ROBINHO, 2010, grifo meu).

A partir das falas acima, é possível inferir que momentos como o Fórum da Copa/2010 poderiam contribuir para a derrubada dos preconceitos a respeito do surdo dentro da escola. Os ouvintes, colocados em posição de estrangeiridade sentiram na carne a dificuldade de ter que lidar com um sistema linguístico, e não com um código. Superaram, assim, a compreensão do Conselho Nacional de Educação que, nas DCN (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia, prevê que a estrutura do curso deverá constituir-se de um núcleo de estudos básicos que articulará, “entre outras questões, a: **decodificação e utilização de códigos** de diferentes linguagens utilizadas por crianças [...]” (BRASIL, 2006, grifo meu).

As falas destacadas acima fazem pensar que os alunos ouvintes deste estudo perceberam, para além do Conselho Nacional de Educação, que a língua não é uma questão de *decodificação*, um instrumento para garantir acessibilidade à língua majoritária – assunto já discutido em capítulos anteriores, a partir de Bakhtin. Eles demonstram terem percebido que a língua dos colegas surdos, a Libras, é uma língua complexa e completa, como falou Damião (2010): “assim na prática, na realidade, o cara [ouvinte] vê que é difícil e muito interessante, pois dá para representar tudo”.

De fato, William Stokoe⁶³, conforme nos revela Agrella (2010), já na década de 1960, comprovou que a língua de sinais (no caso, a americana ASL) é uma língua natural e complexa, com sintaxe e gramática independentes, como qualquer língua falada no mundo, reconhecimento que foi expresso, no Brasil, na Lei 10.436/2002.

A pesquisadora surda Campos (2008) diz que o fato de os surdos se comunicarem com as mãos não os impede de expressarem ideias sutis e complexas, sentimentos e pensamentos; expor poesias, humor e histórias. Laborrit (2007), atriz surda, afirma que “os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORRIT apud STROBEL, 2008b, p.83).

Os depoimentos de Damião (2010) e outros alunos trazem à tona também alguns mitos vinculados à Libras, ou seja, de que ela se aplica apenas a situações concretas; é incapaz de representar ideias abstratas; é só gesto (QUADROS; KARNOPP, 2004; SOUZA, 1998). Os alunos ouvintes, pelas falas acima, colocaram em suspensão tais mitos, além de demonstrarem a compreensão de que, quando os interlocutores (surdos e ouvintes) não compartilham a mesma língua, é necessária a participação de um intérprete que os auxilie nas interações comunicativas.

[...] Agora, sinais mais específicos para identificar outras coisas, vamos dizer, assim não tão presentes, que a gente esteja envolvido, aí o Cara sempre precisa de ajuda (FRED, 2010).

⁶³ “William Stokoe em 1960, nos Estados Unidos, defendeu a tese sobre a condição bilíngue dos surdos, decorrente de pesquisa e publicação do livro *Sign Language Structure*, que atribuiu estatuto linguístico à Língua de Sinais Americana e comprovou ser esta uma língua como outra qualquer. A descoberta de Stokoe inspirou, e inspira, pesquisas e vários trabalhos em linguística que, em geral, **se** apoiam na teoria gerativa. No Brasil, as pesquisas sobre a Língua Brasileira de Sinais tiveram início com a doutora Lucinda Ferreira Brito, do Departamento de Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mais recentemente, a partir do final da década de 90, ainda no século passado, temos os estudos em sintaxe sob uma perspectiva gerativa. Os trabalhos de Quadros são exemplos meridianos.(QUADROS; KARNOPP, 2004)” (AGRELLA, 2010, p. 68-69).

A (im)possibilidade de estudar na mesma sala de aula

As opiniões dos alunos surdos e ouvintes não coincidem. Os alunos ouvintes reconhecem a dificuldade para surdos e ouvintes estudarem na mesma sala de aula; e apontam como motivo principal o fato de não partilharem de uma língua comum, que oportunize aos dois grupos fazerem trocas dialógicas significativas e aprofundadas sobre conhecimentos tratados em sala de aula, o que, acertadamente, presumem eles, irá comprometer a aprendizagem dos colegas surdos. Mas suas falas oferecem elementos para que sejam repensadas possibilidades de estarem e estudarem em um mesmo espaço.

Seria ruim se a gente não tivesse aula de “surdo-mudo”, a Libras, né? Se a escola não facilitar para a gente aprender e a gente não se empenhar, a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de falar muita coisa um com o outro. O professor também sairia prejudicado. **Talvez precisasse dois professores, mas mesmo assim é difícil atender os dois grupos,** porque ele [o professor] teria que falar e depois traduzir para o surdo, levaria muito tempo. [...] ou **no começo todo mundo tem aula de Libras para aprender a língua e depois juntar as turmas,** aí penso que a gente poderia trocar ideias mesmo, senão fica muito superficial (ROBINHO, 2010, grifos meus).

Na mesma sala, aí fica mais difícil né. Porque aí a professora tem que fazer [gesticula com a mão], como é que é? Libras. Ele precisa ser fluente em Libras, fazer todos os sinais e ainda falar, é mais complicado. **Onde vamos achar esses professores?** (DAMIÃO, 2010, grifos meus).

Foi mais ou menos o grau de dificuldade [para falar com os surdos durante o Fórum da Copa]. Tem coisa que é difícil entender, mas futebol é mais fácil porque é o dia a dia e a Copa era um assunto que todo mundo estava comentando, então ficou fácil. Acho que se é para conversar outros assuntos aí fica mais difícil, porque tem muito sinal que a gente não sabe (DAMIÃO, 2010).

Convivendo mais com eles [os surdos], os ouvintes ficam mais adaptados e conseguem se comunicar melhor. **Aí não sei como fica [se surdos e ouvintes estudassem na mesma sala], o professor teria que saber bastante Libras, senão fica difícil. Mas eu acho que dava também de ter aula junto, só que tinha que mudar algumas coisas, porque o cara fala língua diferente** (KAKÁ, 2010, grifo meu).

Os trechos destacados acima marcam questões importantes, quando se pensa na inclusão de alunos surdos no modelo vinculado como “preferencial” pela legislação (Constituição Federal, 1988; LDB n ° 9.394/1996, etc.). As mudanças necessárias para acolher e ensinar o sujeito surdo, como se sabe, não acontecem num passe de mágica, por força de leis e decretos (como bem mostraram os alunos surdos em suas falas no tema I, ao falarem da experiência que tiveram nas classes regulares da escola inclusiva). No caso dos surdos, há a necessidade de uma mudança paralela de valores e conceitos a respeito da pessoa surda, da surdez, da língua de sinais; e de um posicionamento político quanto aos espaços destinados para esta língua no ambiente escolar.

Segundo Lacerda (2007), quando se opta pela inserção do aluno surdo na escola regular, ela precisa ser feita com cuidados que visem a garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo ensinados, além do respeito por sua condição linguística e seu modo peculiar de funcionamento social. Isso não parece fácil de ser alcançado; e, em geral, vários desses aspectos não são contemplados, como o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores; e de estar em desigualdade linguística em sala de aula: “o Cara fala língua diferente [...] a gente vai sair com muita coisa sem entender, e vai deixar de falar muita coisa um com o outro”.

Como venho discutindo ao longo do texto, a língua(gem) é elemento central no desenvolvimento e na constituição do sujeito. Assim, o ensinar e o aprender somente se dão na dialogia, e a qualidade da experiência escolar depende das formas pelas quais a escola aborda a questão da língua(gem) e concebe a importância ou o lugar das duas línguas (LACERDA; GÓES, 2000; SOUZA, 1998, 2006).

Entretanto, nos discursos circulantes – nas propagandas veiculadas pela mídia e na defesa à inclusão, por inclusivistas entusiastas –, é muito reforçada a ideia de que a inclusão com a pessoa deficiente pode despertar a humanidade, a compaixão, a tolerância e a fraternidade nas crianças “normais”. Dessa forma, a convivência com os

deficientes também é entendida como um exercício de humanização para as crianças sem deficiência. Este enfoque está implícito no depoimento de Fred (2010):

Eu acharia **melhor todos juntos porque daí eles [os surdos] não se sentiriam tão rejeitados lá naquela sala lá embaixo⁶⁴, longe de todo mundo. Acho que todos juntos, atendendo as necessidades deles [dos surdos] com um professor para eles e um para nós [ouvintes]. Todos juntos é melhor pra não acentuar ainda mais a diferença, porque na sociedade já tem assim, meio que a diferença, somos nós ouvintes e eles os surdos que ficam meio diferentes da maioria da sociedade (grifos meus).**

Se a gente ficasse na mesma sala, a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente, um jeito de vida só pra eles, acho porque vivem num mundo silencioso. Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, **porque do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles. Quando a gente tem interação com eles, eles querem interagir, mas parece que com o problema deles, acho que eles têm medo da gente não entender eles.** Aí se a gente convivesse mais, interagisse, todos se sentiriam mais à vontade, teria mais liberdade na comunicação, aí a gente iria aprender mais sobre o mundo deles (FRED, 2010, grifo meu).

Fred filia-se ao discurso propagado pela comunidade em geral, que vê na proposta de inclusão uma oportunidade de contato com as diferenças para beneficiarem-se, no sentido de se aproximarem do surdo para aprender sobre o mundo dele: “a gente poderia aprender mais sobre o jeito deles porque eles têm assim... um jeito diferente”. Percebe-se também que a fala de Fred sugere que a inclusão na mesma sala de aula poderia ser uma forma de aproximar o surdo do mundo dele: do mundo ouvinte. “Eles poderiam aprender com a gente se liberar mais, porque do que eu vejo, eles são muito retraídos, quietos, na deles” (FRED, 2010).

⁶⁴ Fred fala do espaço onde funcionava, até 2010, a coordenação do NEPES. Nesse espaço ficava a sala dos professores onde, geralmente, permaneciam os professores surdos e alguns professores ouvintes envolvidos com a Proposta de Educação Bilíngue do IF-SC. Ali funcionava também o laboratório de informática, onde os alunos e professores surdos desenvolviam pesquisas e outros estudos durante as aulas e em outros momentos que os alunos surdos preferissem e/ou necessitassem (aula de reforço). No entanto, as aulas ocorriam na sala de aula destinada aos surdos, que se localizava no mesmo corredor das salas dos ouvintes.

A ideia destacada por Fred vem ao encontro das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), que propõem a inclusão dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns, onde, de modo geral, os educadores não possuem nenhuma formação para ensinar esses alunos:

A distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade (BRASIL, 2001, p.22).

Lacerda (2007) reflete sobre esse favorecimento/benefício aos alunos ouvintes que a experiência da inclusão pode proporcionar. Segundo esta autora, o convívio com a diferença pode contribuir para que o aluno ouvinte reveja seus conceitos sobre a surdez, a língua de sinais e as comunidades surdas, desenvolvendo-se como cidadãos menos preconceituosos. Contudo, adverte a mesma autora: “o custo dessa aprendizagem/elaboração não pode ser a restrição de desenvolvimento do aluno surdo. Será necessário pensar formas de convivência entre crianças surdas e ouvintes, que tragam benefícios efetivos para ambos os grupos” (LACERDA, 2007, p.181).

Entre os alunos ouvintes também aparece a preocupação muito pertinente com as perdas para o aluno surdo, caso os dois grupos (surdos e ouvintes) compartilhassem a mesma sala de aula como espaço cotidiano de aprendizagem no IF-SC, em função das diferenças que marcam os dois grupos:

Na sala de aula todo mundo junto aí é mais difícil, porque o conteúdo é muito específico, até dominar todos os sinais, aí o surdo vai sair perdendo, porque os ouvintes falam muito rápido (DAMIÃO, 2010, grifo meu).

Rezende (2011) também questiona o argumento usado pelo Estado de que, se pretendemos unir as pessoas e construir um mundo melhor, devemos colocá-las juntas, e não separadas. Segundo esta autora, apesar de esse argumento parecer plausível e

de ser visto com bons olhos pela maioria das pessoas, essa concepção de inclusão rejeita as diferenças culturais dos surdos e as suas especificidades linguísticas. Além do mais, diz a pesquisadora, criamos a ideia de que basta colocar um intérprete na sala de aula, uma “muleta para o aluno surdo” (REZENDE, 2011, p.1), que estaremos promovendo a inclusão e o bilinguismo. “As questões linguísticas que envolvem as pessoas surdas vão para além de se saber sinais em si” (AGRELLA, 2010, p.63).

A partir de estudos envolvendo experiências de inclusão do surdo em classes regulares (GÓES; TARTUCI, 2009; LACERDA, 2007, entre outros), é possível perceber que essa forma de inclusão – a inserção apenas física em classes regulares, sem assegurar ao surdo as condições necessárias para o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e social – acaba por operar apenas um deslocamento territorial do surdo, sem, contudo, rever o “lugar” que ele ocupa nesse universo “incluído”. Na inclusão assim realizada, o surdo permanece, de certo modo, à margem e sem o apoio de pares surdos. Nesse sentido, avalia Souza: “tal como regulamentada pelo Estado, a inclusão do anormal passa a operar como um princípio tático de fazer diluir – e deixar morrer (também simbolicamente) – o anormal” (SOUZA, 2006, apud AGRELLA, 2010, p.63). E assim,

[...] naturalmente os ouvintes acabam excluindo os surdos até por não conseguirem se comunicar mesmo (BORGES, 2010).

[...] é complicado, eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... (LÚCIO, 2010).

[...] para eles [os surdos] deve ser difícil fazer leitura labial e ficar vendo a gente falar e não ter ideia do que falamos. Eu trato como outro colega ouvinte. Passo, cumprimento, arrisco uns sinais, ou gestos. Tento ser o mais normal possível, acho que comigo eles se sentem bem, lá fora na sociedade não sei. Acho que é difícil para eles (DAMIÃO, 2010).

Nessa lógica de educação inclusiva, o surdo pode pagar um preço muito alto em nome de um mundo melhor. Melhor para quem?

Ancorada no discurso da igualdade, direito e justiça, a escola desconsidera que o desenvolvimento dos diferentes demanda também diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, e estar com os outros em um mesmo contexto não é garantia de equidade, podendo, sim, ser uma forma de impor uma “normalidade”. Indubitavelmente, o tratamento igual aos diferentes acaba por se constituir na pior forma de injustiça (TARTUCI, 2001).

As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de serem incluídas nas diferentes áreas da vida em estágios posteriores, por exemplo, no Ensino Médio e superior, bem como na vida profissional. O apoio dos pares é necessário (FENEIS, 2011, s/p).

A língua de sinais, conforme já dito, ultrapassa a simples ideia de instrumento para aquisição de conceitos (como qualquer outra língua) e desempenha papel essencial na constituição do sujeito surdo, na construção de sua identidade individual e de grupo.

A língua de sinais é trazida como elemento constituidor dos surdos na relação com outros surdos e na produção de significados a respeito de si, do seu grupo, dos outros e de outros grupos. O encontro surdo-surdo representa, pois, a possibilidade de troca de significados que na língua de sinais, nas políticas, na marcação das diferenças carregam a marca da cultura. Assim, o outro igual é aquele que usa a mesma língua e que consegue trilhar alguns caminhos comuns que possibilitam o entendimento sem esforços de outra ordem. O processamento mental é rápido e eficiente, além de abrir possibilidades de troca efetiva e o compartilhar, o significar, o fazer sentido. Os caminhos comuns passam por formas surdas de pensar e significar as coisas, as ideias e os pensamentos necessariamente na língua de sinais (QUADROS, 2007, p.5).

Assim como Neymar (2010), os demais alunos surdos focalizados neste estudo se mostram preocupados com o fato de surdos e ouvintes estarem em uma mesma sala de aula. Preferem a opção adotada pelo IF-SC, dada a situação atual de falta de intérpretes e de professores bilíngues. Consideram ser mais apropriado que cada grupo tenha espaço diferente de aprendizagem, já que as línguas dos dois grupos são

diferentes e que a meta é a garantia de igualdade de condições de aprendizagem e de direitos.

Eu prefiro que seja em turmas separadas. É melhor. Me refiro ao momento de estudar, acho melhor em turmas separadas; no caso de trabalhar em empresas, aí é tudo junto, mesmo (NEYMAR, 2010, grifo meu).

Acho que o principal de estar na escola é a língua de sinais, se a gente tem aula em turma de inclusão, a aprendizagem é prejudicada. [...] percebo que, quando estou entre os surdos, meu desempenho é muito melhor do que seria se eu estudasse entre os ouvintes. O melhor são as trocas que temos entre surdos. Quando a interação é com os ouvintes, que usam oralização é mais gestual, a conversa se limita a piadas e coisas que na expressão facial já ficam claras, se não tiver intérprete para mediar. Os sinais mesmo e a aprendizagem é basicamente quando trocamos ideias entre surdos. Eu gosto muito mais com os surdos (BORGES, 2010, grifo meu).

É que depende; às vezes pode ser interessante ter momentos de trocas com os ouvintes, interação, opiniões, o apoio ou a ajuda mútuos, mas a desvantagem é a dificuldade de comunicação. É... a comunicação é truncada [...]. Às vezes também a gente [os surdos] pede pra que tentem [os ouvintes] adequar um pouco a fala, a articulação das palavras pra que a gente possa compreender, **mas mesmo assim é complicado, eles [os ouvintes] falam muito rápido, eu não entendo. Muita coisa acontece e eu não entendo... É difícil!** (LÚCIO, 2010, grifos meus).

A opinião de Neymar, Borges e Lúcio reforça o que a maioria dos estudiosos da área da surdez defende. Entre eles está a pesquisadora surda Rezende (2011), que assim se expressa:

[...] reunir surdos em uma mesma escola ou sala de aula não significa separá-los do mundo ou torná-los mais dependentes. Ao contrário, os ambientes linguísticos que favorecem a vivência de uma língua de maneira espontânea fazem com que os sujeitos se tornem mais autônomos, pois eles alcançam o conhecimento de maneira mais rápida e eficaz. A experiência linguística plena faz com que as pessoas se sintam seguras nas interações sociais e na relação com seus pares. Além disso, quanto maior o desenvolvimento linguístico dos sujeitos, maior a capacidade de buscar conhecimento e de utilizá-lo livremente no seu cotidiano. Eles podem, de maneira independente, transitar no mundo e compreendê-lo. Assim, o conhecimento de mundo adquirido pelos surdos por

meio de uma língua natural, a Libras, seria mais eficiente (REZENDE, 2011, p. 1).

Lopes (2001) também acredita que a escola para surdos é a melhor opção. Para essa autora, surdos estudarem juntos possibilita trocas culturais e o fortalecimento do discurso surdo. Nesse espaço comum para os surdos (sala ou escola), as identidades surdas presentes podem estar em constante negociação, além de provocar novas identificações surdas, sempre mediadas por uma modalidade linguística comum à condição de ser surdo.

Às vezes a gente [o surdo] se sente em outro país, a gente não tem uma leitura tão clara, é uma outra língua em um mesmo país, mas você vê as pessoas falando e parece uma outra língua, mas é português que ela está falando, porém eu não entendo (MARTA, 2010, grifo meu).

Entre os surdos, o principal para mim são as trocas, o relacionamento com os colegas e professores e a identificação que acontece pelo fato de sermos pares, temos identidade surda, compartilhamos esta particularidade. Eu me sinto muito alegre! É muito bom! Sempre além das aulas, fora da escola a gente também se encontra (NEYMAR, 2010, grifo meu).

Em resumo, os estudantes ouvintes, em apenas quatro encontros, conseguiram: entender a complexidade da Libras; rever a compreensão que dela tinham, pois perceberam sua complexidade como língua; apontar a dificuldade de encontrar professores igualmente bilíngues para dar aulas, na mesma classe, para surdos e ouvintes; perceber o problema que seria o professor bilíngue dar aulas para dois grupos falantes de línguas diferentes ao mesmo tempo (teria que falar a mesma coisa duas vezes em duas línguas diferentes, o que demandaria duplicar o tempo de uma mesma aula) e contar com um intérprete de língua de sinais. Reconhecidos esses pontos, sugeriram que, se eles aprendessem a Libras, as aulas poderiam ser mais facilmente compreendidas pelos dois grupos – ao menos nos momentos de discussão. Além disso, apontaram a necessária presença de intérprete de Libras em contexto de inclusão. Os estudantes surdos, por seu turno, preferem ter um contexto escolar próprio de

aprendizagem, considerando a necessidade de serem entendidos e ensinados em Libras, o que não é o caso dos alunos ouvintes.

Apesar da compreensão revisada dos estudantes ouvintes sobre a Libras, eles mantiveram a representação da surdez como deficiência e dos surdos como deficientes. Estarem submetidos a esse saber, historicamente construído e circulante sobre a surdez, é altamente esperado. Mudanças poderiam ocorrer, se não apenas a Libras, mas a História da Educação e dos Movimentos Surdos também fosse incluída na grade curricular dos estudantes ouvintes. Muito provavelmente, estes compreenderiam a estreita e recíproca constituição do homem, da comunidade e da vida em suas mais distintas formas de legítima expressão.

CAPÍTULO VI

Considerações finais

Atracando em um porto de passagem – Algumas considerações sobre a presente viagem

*...o mais interessante na vida e no trabalho é o que permite
tornar-se algo de diferente do que era ao início. Se você
soubesse ao começar um livro o que
ia dizer no final, você crê que teria coragem de escrevê-lo?
Isso que vale para a escrita e para uma relação amorosa vale
também para a vida. O jogo
vale a pena na medida em que não se sabe como vai terminar*

(FOUCAULT, 1994, p.777).

É chegada a hora de atracar temporariamente num porto de passagem.

Procurei, com este estudo, fazer minha primeira aproximação com o campo da surdez. Imaginar que podemos chegar a um final num campo tão tenso e complexo seria ingenuidade. No caminho, optei por seguir algumas trilhas, que me permitiram ensaiar algumas respostas (sempre provisórias) e me colocaram tantas outras indagações para novas investigações. Descobri, nesse percurso, sobretudo, que é necessário colocar sob suspeita as evidências.

É instigante perceber que o percurso da pesquisa nos revela fatos, dados e informações antes ignoradas, que podem desestruturar nossas “confortáveis” verdades. Foi uma viagem que fiz movida pela curiosidade de conhecer mais a surdez! As palavras de Foucault expressam de forma bela o que quero dizer:

É a curiosidade — em todo o caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: *não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas que permite separar-se de si mesmo*. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? (FOUCAULT, 1998, apud MARIQUELA; SOUZA, 2007, p.128, grifo no original).

E essa viagem, traduzida em forma de escritura nesta dissertação, possivelmente não traduz tudo que experienciei e aprendi, direcionando minha escuta e meu olhar a um grupo de alunos surdos e ouvintes, para que pudessem falar sobre a escola; sobre suas relações com o sujeito surdo — enfim, sobre como lidam com a diferença.

Parti do objetivo de propor uma interação entre ouvintes e surdos, para avaliar, especificamente, o modo como interagem — limites e possibilidades. No decorrer da pesquisa houve uma mudança de rota, em que foram incorporadas questões como: i) o sentido que a escola faz para cada grupo (ouvintes e surdos); ii) o que representa para os alunos a figura do professor; iii) como eles percebem o outro, ou seja, aquele que não pertence ao seu grupo; iv) como avaliam a (im)possibilidade de estudar na mesma sala de aula.

A pesquisa aconteceu a partir do contexto bilíngue do IF-SC, *campus* São José-SC, contudo os alunos surdos e ouvintes não se limitaram a falar apenas desse contexto, trouxeram para o estudo experiências que vivenciaram ao longo da sua vida escolar.

Importante destacar que os alunos surdos deste estudo tiveram, durante a educação básica na escola dita inclusiva, uma história escolar, anterior ao IF-SC, de aprisionamento e silenciamento no ambiente escolar – foram submetidos a uma inclusão homogeneizadora para “todos”, num mesmo tempo e lugar, em uma só língua (a oral). Uma escola que oferecia “conteúdos fracos”, que os mantinha como copistas – enfim, à margem do acontecimento maior da aula.

Nesse período não foi dado a eles, os surdos, a possibilidade de aprenderem a sua língua natural (a Libras), que permite ao sujeito surdo significar o mundo e a si próprio (GÓES, 2000; SOUZA, 1998, 2007). Submetidos a um ensino vinculado apenas pela via oral, a maioria dos estudantes surdos deste estudo chegou ao Ensino Médio, no IF-SC, sem língua nenhuma e com muito pouco conhecimento sobre o mundo. “[...] um homem sem língua ou que a ele tenha sido negado o direito à fala de sua língua é um homem a quem não se garante nem a dignidade, nem a igualdade, nem a liberdade de pensamento, expressão e comunicação” (FENEIS, 2011, s/p).

Para os estudantes surdos, a escola com uma proposta bilíngue de educação, no caso, o IF-SC, *campus* São José, significou o atendimento à condição mais elementar de todo sujeito: sentir-se humano, quer dizer, aprender uma língua naturalmente (a Libras), partilhar essa língua com interlocutores capazes de fazer uma escuta pelo olhar e constituir um território linguístico comum. O encontro do surdo com o surdo (alunos e professores), além da convivência entre ouvintes bilíngues (professor e ILS), criou a condição que favoreceu o diálogo, as trocas e os acordos mútuos diante das zonas de sentido das palavras e a construção do conhecimento (BAKHTIN, 2009).

A escola, na visão dos dois grupos, é tida como um espaço para se qualificar, ou melhor, como uma oportunidade de diplomar-se para ingressar no mercado de trabalho; quer dizer, eles acreditam “ainda” nos propósitos do projeto da escola moderna,

centrados no desenvolvimento da autonomia, na possibilidade de transformação e do crescimento dos indivíduos.

Além disso, os alunos ouvintes deste estudo percebem a escola como um lugar que devem frequentar cotidianamente por obrigação e imposição da família. Reiteraram também a face disciplinadora da escola, que impõe um conjunto de normas e regras, às quais “todos” precisam e devem enquadrar-se, criando uma cadeia circular de controle e poder (FOUCAULT, 2011).

Contudo, para os alunos ouvintes, a escola significa, principalmente, um espaço de socialização, de encontro, conversa e recreação com os amigos, para ter outras experiências e aprendizagens fora da sala de aula. Nesses modos de interação que transcendem os mecanismos de controle e vigilância dos profissionais da escola, sobretudo do professor, os alunos engendram táticas de resistência, criando formas outras de (sobre)viver no espaço disciplinador da escola.

Constatei, pela análise da formação do professor – desde seu início, com a vinda dos jesuítas, até os tempos contemporâneos –, que ela foi taticamente fragmentada para atender a um projeto de “governabilidade”, independente do tipo de governo. Ele, professor, também foi submetido a uma formação conteudista, repetitiva, norteadas para a “docilização e o disciplinamento” (FOUCAULT, 2005). Desse modo, o que acontece quase naturalmente é a transferência, para o ato de ensinar, da atitude conteudista da qual ele é fruto. Na verdade, essa é a atitude esperada do professor, considerando a essência conteudista e disciplinadora da grande maioria dos cursos de formação.

Ao falar sobre o professor, os alunos deste estudo apontaram nominalmente alguns que – diferentemente da maioria dos professores disciplinadores, que fazem sempre o mesmo –, provavelmente, fizeram resistência ao seu próprio processo de formação; e, no acontecimento cotidiano do ato de ensinar, conseguiram levar para dentro da escola a vida que pulsa fora dela, dando sentido ao que ensinavam. As qualidades dos professores, elencadas como positivas pelos alunos surdos e ouvintes, capazes de capturá-los para aprenderem os conhecimentos ensinados na sala de aula, até são esperadas em áreas como a Geografia e a História (mencionadas pelos

alunos), uma vez que tais assuntos são vinculados diariamente pela mídia. A surpresa foi a disciplina de Matemática, pois foge desse cenário e é totalmente abstrata; e foi mencionada tanto pelos ouvintes como pelos surdos.

Revisitando a história e alguns documentos legais que norteiam a formação do professor, foi possível constatar que não há sustentação das conquistas dos surdos (Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) nas diretrizes para o curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 2006): mesmo sendo este documento posterior às conquistas dos surdos, em nenhum momento ele menciona a questão dos surdos e a formação do professor para ensinar essa minoria linguística. Além do mais, a língua e a linguagem são entendidas apenas como um código. E me parece que é a essa concepção de língua, que se vincula, via de regra, a ideia de que os cursos aligeirados de Libras irão preparar o professor para atender à demanda dos alunos surdos na sala de aula. Aliás, é a mesma ideia vinculada ao português: parece que o fato de o pedagogo falar o português já o habilita a ensinar essa língua.

O trabalho também possibilitou esta constatação: o IF-SC oferece uma situação bastante cuidada de inclusão, em que a língua de instrução é a Libras; o currículo é voltado para as especificidades surdas de aprendizagem, com a participação de ILS e professores ouvintes bilíngues e professores surdos, estes últimos considerados modelos adultos positivos, não só para surdos, mas para toda a comunidade escolar. Porém, mesmo dentro desse contexto, a proposição de uma atividade de aproximação temporária – o Fórum da Copa – entre estudantes surdos e ouvintes, procurando garantir as mesmas condições e contando ainda com a receptividade dos alunos ouvintes à situação proposta: falar com o “outro”, diferente do seu grupo linguístico, sobre um assunto altamente motivador, a Copa do Mundo –, ainda assim, eles nomearam esse “outro” como deficiente. Isso mostra que a escola é o lugar onde se agregam, onde circulam as representações existentes na comunidade. A escola reflete a comunidade, e a comunidade entende o surdo massivamente como deficiente. E o surdo sente que ainda é percebido como um deficiente, como uma aberração, pela grande maioria dos ouvintes.

O que dizer, então, das propostas inclusivas da “educação maior”, da escola para “todos” que procura incluir, via de regra, para desestranhar o sujeito surdo; para melhor vigiar, governar e afirmar a normalidade dos demais – enfim, apagar a diferença? Seria, como disseram os alunos ouvintes deste estudo, para os surdos ensinarem “a superação”, “*ensinar a gente [ouvinte] a valorizar o que tem*”? O que penso é que o surdo não pode estar na escola como um instrumento de redenção, para promover o aprimoramento moral e espiritual do ouvinte.

Enfim, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Um deles é a escola incluir e lançar outros olhares em relação ao surdo e a surdez. Acolhê-lo e ensiná-lo na sua diferença – a escrita surda, o aprender pelo olhar, os desejos pelo ensino via língua de sinais (MARTINS, 2008). Assim os preconceitos circulantes podem ser colocados em suspensão e, neste caso, não é o “outro surdo” que precisa de uma atenção a mais; sou eu, ouvinte, que me nomeio “normal”, que não sirvo de modelo.

Esta foi uma dissertação sobre a surdez, a escola, a educação bilíngue ... Mas foi também um encontro comigo mesma.

REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. *Língua, subjetividade e opressão lingüística* – interrogações a uma pedagogia (ab)surda. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

ALMEIDA, A. V. *Da escola de aprendizes de artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina*. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.

BAKHTIN, M. V. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV, V. N). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHARES, L. E. Línguas e identificações: as crianças surdas entre o “sim” e o “não”. In: SKLIAR, C. (Org.) *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 v.

BEHARES, L. E. *Novas correntes na educação do surdo*: dos enfoques clínicos aos culturais. Santa Maria: UFSM, 2000.

BENITES, L. C. et al.. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v34n2/09.pdf>>. Último acesso em: 22 abr. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN. S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto, Porto Editora, 1994.

BRASIL. *Decreto-Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em: <<http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinonormal.htm>>. Último acesso em: 15 jan. 2012.

_____. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 09 out. 2011.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Último acesso em: 23 nov. 2011.

_____. *Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2011.

_____. *PCN adaptações curriculares*. Brasília: MEC, 1999. Disponível em: http://www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF>. Último acesso em: 17 out. 2011.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Parecer nº 17, de 17 de agosto de 2001. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf>. Último acesso em: 11 abr. 2012.

_____. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil/leis2002/L10436.htm>> Acesso em: 20 maio 2011.

_____. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 15 dez. 2011.

_____. *Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Último acesso em: 22 nov. 2011.

_____. *Decreto Nº 6.949, 2009*. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Último acesso em: 13 nov. 2011.

BREINSKI, M. A. *O novo modelo para a Educação Profissional e Tecnológica e a Avaliação Institucional: efeitos das políticas públicas sobre a configuração do Instituto Federal de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CAMARGO, A. M. F. Sala de aula e cotidiano escolar. In: CAMARGO, A. M. F.; MARIGUELA, M. (Org.). *Cotidiano escolar – emergência e invenção*. Piracicaba: Jacintha Editores, 2007.

CAMPOS, M. L. I. L. *Cultura surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?* Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault* – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO e SILVA, R. *Por uma e(E)ducação sem adolescência*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2011.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias lingüísticas do Brasil. *DELTA – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.15, p. 385-417, 1999. Especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300015&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 mar. 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA de SANTA CATARINA (CEFET-SC). *Orientações teóricas e metodológicas para a turma piloto de Ensino Médio bilíngüe*. Florianópolis: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; CEFET-SC/SJ, 2003. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/projetos/ensino_medio_bilingue.pdf> Acesso em: 22 abr. 2011.

CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CONCURSO para garis atrai 22 mestres e 45 doutores no Rio. *Folha de S. Paulo Online*, São Paulo, 22 out. 2009. Cotidiano. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u641621.shtml>. Último acesso em: 14 nov. 2011.

CONDE, M. T. B. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras. Uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. *Revista Lusófona de Educação*, v.6, p.117-137, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n6/n6a09.pdf>>. Último acesso em: 21 abr. 2012.

DAMASCENO, C. M. *O reconhecimento da Língua de Sinais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José*. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina, São José, 2007.

D'ANGELIS, W. R. Bilinguismo nas aldeias indígenas do Brasil. In: SEMINÁRIO SURDEZ, CIDADANIA E EDUCAÇÃO: Refletindo sobre os processos de exclusão e

inclusão, 19 a 22 de outubro de 1998, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro; INES, Divisão de estudos e pesquisas (Org.).

DIAS, W. *Conferência de Sílvio Gallo dá início ao Fórum de Crítica Cultural, Universidade da Bahia. 2010.* Disponível em: <<http://www.uneb.br/2010/11/19/conferencia-de-silvio-gallo-unicamp-da-inicio-ao-forum-de-critica-cultural-em-alagoinhas/>>. Último acesso em: 11 nov. 2011.

DRUMMOND, C. *O corpo*. Rio de Janeiro: Record, 2002a.

_____. *Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2002b.

FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T. et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 135-150.

FENEIS. *Carta-denúncia dos surdos falantes da língua de sinais (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação*. Rio de Janeiro, 2011.

FERREIRA BRITO, L. *Integração social e educação de surdos*. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FOUCAULT, M. *Verdade, poder e si*. Trad. de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/verite.html>>. Acesso em: 04 maio 2012. Publicação original: FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. v. 4. p. 777-783.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Microfísica do poder*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em; <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Último acesso em: 05 dez. 2011.

GABRIEL, O PENSADOR. *Estudo errado*. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/gabriel-pensador/66375/>>. Último acesso em: 5 nov. 2011.

GALLO, Sílvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Coleção Pensadores e Educação).

GÓES, M. C. R. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

GÓES, M. C. R.; TARTUCI, D. Alunos surdos na escola regular: as experiências de letramento e os rituais da sala de aula. In: LODI, A. C. B. et al.. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 110-119.

HOLANDA, Chico Buarque. *Cotidiano*. 1971. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/chico-buarque/45124/>>. Último acesso em: 20 jan. 2012.

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA (IF-SC). *Portal do IF-SC, estrutura organizacional*. Florianópolis: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; IF-SC, 2011. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/institucional/estrutura>. Acesso em: 15 mar. 2011.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B. et al.. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 56-61.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes* – Unicamp, Campinas, SP, n. 23, 1989.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.13, n. 2, maio/ago. 2007.

LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. (Org.). *Surdez processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Lovise, 2000.

LINS, I.; MARTINS, V. *Novo tempo*. 1980. Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ivan-lins/46444/>>. Último acesso em: 16 out. 2011.

LOPES, M. C. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 33-55.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, M. L. Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A.; LOPES, M.C. (Org.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 15-32.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1987.

MACHADO, P. C. *Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MAHER, Teresa Machado. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M.; BORTONI- RICARDO, S. (Org.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MARIGUELA, M.; SOUZA, R. M. Sexualidade e diferenças no cotidiano escolar: por uma filosofia curiosa de si. In: MARIGUELA, M.; CAMARGO A. M. F. (Org.). *Cotidiano Escolar*. Piracicaba: Jacintha, 2007.

MARTINS, V. R. O. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criações do sujeito*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

MARTINS, Z. I. O. A pedagogia católica clássica e a proposta pedagógica jesuítica contemporânea. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 19, n. 5-6, p. 391-417, maio/jun. 2009. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/1065/744>>. Último acesso em: 08 jan. 2012.

MELO, O. C. *Alfabetização e trabalhadores – o contraponto do discurso oficial*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MONTEIRO, F. P. T. *Fracasso escolar: o discurso do sujeito que fracassa. Fracassa?*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008.

NARODOWSKI, M. *Infância e poder: conformação da pedagogia moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NARODOWSKI, M. *Comenius & a educação*. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Coleção Pensadores e Educação).

PERLIN, G. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PERLIN, G.; STROBEL, K. *Fundamentos da educação de surdos* – texto-base. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: <<http://www.sistemachaplin.com.br/dados/arquivo/arquivo00000003.pdf>>. Último acesso em: 26 out. 2011.

QUADROS, R. M. O 'Bi' em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Mediação, 2005. p. 26-36.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos. In: CONGRESSO INTERNACIONAL E XI SEMINÁRIO NACIONAL DO INES, 2006, Rio de Janeiro. *Anais do Congresso: Surdez, família, linguagem e educação*. Rio de Janeiro: INES, 2007.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REIS, F. Professores surdos: identificação ou modelo? In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis-RJ: Arara Azul, 2007. v. II, p. 86-99.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

REZENDE, P. Política de inclusão. Rio de Janeiro, *O Globo*. Sessão Mais. 2011. Entrevista. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/leia-artigo-da-pedagoga-patricia-rezende-sobre-politica-de-inclusao-2804129>>. Último acesso em: 23 mar. 2012.

ROSA, J. G. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/autor/guimaraes_rosa/>. Acesso em: 17 maio 2012.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. *Histedbr*, Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Dermeval_Saviani_artigo.pdf>. Último acesso em: 23 abr. 2012.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, V. *A luta dos surdos pelo direito à educação e ao trabalho*: relato de uma vivência político-pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

_____. *A política da diferença*: educadores intelectuais surdos em perspectiva. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para os surdos. *Espaço*, p.49-57, 1997.

_____. Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001a.

_____. Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngüe para surdos. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2001b. p.85-110. (Coleção Leituras no Brasil).

_____. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2001c.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros “outros”. In: *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

_____. Jacotot-Rancière ou a dissonância inaudita de uma pedagogia (felizmente) pessimista. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 229-240, abr. 2003b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a13v24n82.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2011.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SOLIGO, A. F. *O preconceito racial no Brasil: análise a partir de adjetivos e contextos*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, PUCCAMP, 2001.

SOUZA, R. M. *Que palavra te falta? Linguística, educação e surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. Língua de sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

SOUZA, R. M. Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos. In: ARANTES, V.A. (Org.). *Educação de Surdos: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

_____. Educação de surdos e questões de norma. In: LODI, A. C. B. et al.. (Org.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 136-143.

_____. Políticas públicas educacionais para alunos surdos: os impasses do PNE. In: *Semana Pedagógica do Departamento de Ensino Superior*, 3., 29 de agosto de 2011,

Instituto Nacional de Educação, Rio de Janeiro. Comunicação oral. Texto inédito, versão escrita preliminar oferecida pela autora.

SOUZA, R. M.; GÓES, M. C. R. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Actualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N. Pontuando e contrapondo. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

SOUZA, R. M.; SILVESTRE, N.; ARANTES, V. A. Entre pontos e contrapontos. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Educação de surdos: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007.

STROBEL, K. L. *Surdos: vestígios culturais não registrados na história*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008a.

_____. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008b.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n.14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARALLO, F.; ALKMIM, T. *Falares crioulos: línguas em contato*. São Paulo: Ática, 1987.

TARTUCI, D. *Inclusão escolar do surdo: seus efeitos sobre a participação social e a construção da identidade*, 2001. Disponível em <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/111-0f4-st2.htm>>. Último acesso em: 03 abr. 2012.

THOMA, A. S. A inversão epistemológica da anormalidade na pedagogia do cinema. In: THOMA, A.; LOPES, M.C. (Org.) *A invenção da surdez: cultura, alteridade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 56-69.

VEIGA-NETO, A. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, E. et al.. (Org.). *Processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e cultura*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. Livro 3.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. (Coleção Pensadores e Educação).

VELOSO, C. Estrangeiro. 1989. Disponível em: <http://letras.terra.com.br/caetano-veloso/44757/>>. Último acesso em: 01 abr. 2012.

VIANNA, I. O. A. A formação de docentes no Brasil: história, desafios atuais e futuros. In: RIVERO, M. L.; GALLO, S. (Org.). *A formação de professores na sociedade do conhecimento*. Bauru, SP: Edusc, 2004.

VILELLA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T. et al.. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 95-134.

WRIGLEY, O. *Política da surdez*. Washington: Gallaudet University Press, 2006.

ANEXO I

Matriz curricular curso de Ensino Médio Bilingue

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO BILÍNGUE

Áreas de Conhecimento	Eixos Temáticos		Língua de Ensino	Carga Horária Semanal						Total de Créditos
	Base Nacional Comum	Parte Diversificada		Fases						
				1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Português		Professor Bilíngue	2	4	4	4	2	2	18
		Inglês	Professor Ouvinte c/ ILS					2	2	4
		Língua Brasileira de Sinais	Professor Surdo	3	2	2	2	2	2	13
	Artes		Professor Ouvinte c/ ILS			2	2			4
	Educação Física		Professor Ouvinte c/ ILS	3	3	2	2	2	2	16
	Informática		Professor Surdo	3						3
Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática		Professor Ouvinte c/ ILS	2	3	3	3	2	4	17
	Física		Professor Ouvinte c/ ILS	3	3	2	2	2	2	14
	Química		Professor Ouvinte c/ ILS	3	3	2	2	2		12
	Biologia		Professor Ouvinte c/ ILS		2	2	2	2	2	10
Ciências Humanas e suas Tecnologias	História		Professor Ouvinte c/ ILS	2	2	2	2	2		10
	Geografia		Professor Surdo		3	2	2	2	2	11
		Políticas de Integração e Inclusão e a	Professor Surdo	2						2

		Aprendiza- gem dos Surdos								
	Filosofia		Professor Ouvinte c/ ILS			2	2			4
		História dos Surdos	Professor Surdo					2		2
	Sociologia		Professor Ouvinte c/ ILS					2	2	4
		Cultura, Identidades e Artes Surdas	Professor Surdo						2	2
	Relações Humanas		Professor Ouvinte c/ ILS	2					2	4
Total (horas-aula semanais)				25	25	25	25	25	25	150
Carga Horária Total (horas-aula)				2.400						

Anexo II

Termo de consentimento e livre esclarecimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA
CATARINA - CAMPUS SÃO JOSÉ

Termo de consentimento e livre esclarecimento

Meu nome é Rosimêri Schuck Schmidt Hahn, sou pedagoga, trabalho no Instituto Federal de Santa Catarina – *campus* São José e estou participando do programa de Mestrado Interinstitucional (IF-SC/UNICAMP). Pretendo desenvolver uma pesquisa para discutir as possibilidades de diálogo entre dois grupos de alunos: surdos e ouvintes, brasileiros, falantes de línguas distintas. Para realizar este trabalho, propõe-se uma entrevista com cada participante e a formação de um grupo, para discutir o desempenho do Brasil na Copa do Mundo – em relação aos jogos, aos jogadores, ao técnico, à arbitragem etc. Estes debates serão realizados nos períodos da aula de Educação Física, do período matutino, (1ª e 2ª aulas), acompanhados pelo professor da disciplina e por mim. O registro destes encontros será feito por filmagens e anotações.

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato pelo telefone: (48)88279531.

Se você estiver de acordo em participar, garanto-lhe que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho, com o máximo de sigilo.

Pesquisadora: Rosimêri Schuck Schmidt Hahn (rosimeri@ifsc.edu.br)

Orientadora: Dra. Regina Maria de Sousa (resouza@unicamp.br)

Eu, _____ (responsável pelo/a menor _____, se for o caso) fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa “Possibilidades de diálogo entre os alunos surdos e os alunos ouvintes” e concordo que os dados (ou do/a meu/minha filho/a ou tutelado/a) sejam utilizados exclusivamente na realização da pesquisa.

Florianópolis, 08 de junho de 2010.

Assinatura: _____

RG: _____